



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia  
2016

**SOFIA FERREIRA  
PINHO SOUTO DE  
MIRANDA**

**CONTOS DE PAÍSES LUSÓFONOS E LECTO-  
ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação e Psicologia  
2016

**SOFIA FERREIRA  
PINHO SOUTO DE  
MIRANDA**

## **CONTOS DE PAÍSES LUSÓFONOS E LECTO- ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

**Dedicatória**

Este trabalho é dedicado aos meus avós e aos meus pais por quererem sempre o melhor para mim e por fazerem com que este percurso fosse possível.

## **O júri**

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

## **Agradecimentos**

Este trabalho só foi possível graças à colaboração de algumas pessoas, que me ajudaram de variadas maneiras ao longo deste percurso. Não poderia por isso deixar de prestar o meu agradecimento e reconhecimento.

À minha orientadora, Doutora Cristina Manuela Sá, por ter sido incansável na sua disponibilidade e dedicação, pelas suas críticas construtivas fundamentais para o sucesso deste projeto e por todos os conselhos que me ajudaram a superar as barreiras encontradas. Agradeço-lhe também por me ajudar a solucionar todos os problemas, encontrando variadas soluções, e por se entregar verdadeiramente em tudo aquilo que faz.

À minha orientadora cooperante da prática pedagógica supervisionada, Educadora Eunice Bastos, com quem cresci, tanto pessoal como profissionalmente, por todas as horas que nos disponibilizou e por acreditar neste projeto e no seu sucesso.

Agradeço também à minha colega de estágio e grande amiga, Daniela Domingues, pela paciência e pelo companheirismo, por tudo o que partilhámos ao longo deste percurso, por ser o ombro amigo nos bons e maus momentos e, acima de tudo, por toda a amizade.

Ao fantástico grupo de crianças, que tornou tudo isto possível e que foi sempre colaborador em todas as atividades. Por todo o entusiasmo que demonstraram e por serem mais uma motivação para continuar esta caminhada.

Aos meus pais, sem os quais nada disto teria sido possível, por todo o apoio prestado, pelos conselhos e por todos os sacrifícios que fizeram para que eu pudesse dar asas aos meus sonhos.

A toda a minha família, em especial aos meus irmãos, pela paciência nos dias menos bons e por me incentivarem a concluir este caminho.

Por fim, mas não menos importantes, a todos os meus amigos, por todas as vezes que não pude estar presente e por, através de toda a sua compreensão, me ajudarem a ultrapassar todos os obstáculos.

A todos e àqueles que não referi, mas que também deram o seu especial contributo, um sincero Obrigada!

**Palavras-chave**

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Conto popular; Lusofonia; Educação Pré-Escolar.

**Resumo**

O presente estudo pretendia explorar contos tradicionais de países lusófonos a crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, a fim de promover o seu conhecimento da cultura que os originou e desenvolver nelas competências em comunicação oral e escrita através da exploração da estrutura da narrativa.

Assim, concebemos, implementamos e avaliamos uma intervenção didática, em que se explorou com as crianças contos tradicionais de países lusófonos e a estrutura da narrativa.

Recolhemos dados relativos ao conhecimento que tinham adquirido sobre as culturas de origem dos contos lusófonos explorados e à sua capacidade de usar a estrutura narrativa em contexto, a partir das atividades em que estas participaram.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que as crianças tinham efetivamente adquirido conhecimentos sobre as culturas do mundo lusófono e desenvolvido competências relacionadas com o uso da estrutura da narrativa em compreensão na leitura e na produção de textos orais e escritos.

.

**Keywords**

Oral language and written communication; Popular tales; Portuguese speaking countries; Kindergarten.

**Abstract**

This study aimed to familiarize children attending a kindergarten (3-5 year old) with traditional tales from Portuguese speaking countries and the culture that gave origin to them, as well as to develop competences in reading comprehension and written expression through the reflection on the structure of narrative texts.

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention in which the children were supposed to take part in activities leading to the exploration of traditional tales from Portuguese speaking countries. The same activities were used to make these children reflect on the structure of narrative texts and use it in oral and written communication. We collected data on the knowledge the children had acquired concerning the cultures attached to traditional tales from Portuguese speaking countries and their ability to use the structure of narrative texts in oral and written communication, through the activities included in the didactic intervention.

The content analysis of these data revealed that these children had acquired knowledge on the culture of Portuguese speaking countries and developed competences concerning the use of the structure of narrative texts in oral and written communication.

**Mots-clés**

Langage oral et communication écrite ; Conte populaire ; Lusophonie ; Jardin d'enfants.

**Résumé**

Cette étude avait pour but de présenter des contes populaires de pays lusophones à des enfants âgés entre 3 et 5 ans, afin de promouvoir la connaissance de la culture qui les a engendrés et développer des compétences en communication orale et écrite à partir de l'étude de la structure du récit.

Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique comprenant des tâches qui visaient l'analyse de contes traditionnels de pays lusophones et de la structure du récit.

On a recueilli des données concernant les connaissances que les enfants avaient acquises sur la culture qui a engendré les contes traditionnels de pays lusophones et leur compétence en utilisation de la structure du récit en des situations de communication orale et écrite, à partir des tâches intégrées dans l'intervention didactique.

L'analyse de contenu de ces données a révélé que les enfants avaient acquis des connaissances sur la culture de pays lusophones et développé des compétences en communication orale et écrite avec recours à la structure du récit.



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.Problemática .....	1
2.Questões de investigação .....	2
3. Objetivos de investigação .....	3
4. Fundamentação teórica .....	3
5. Metodologia de investigação .....	3
6. Organização do relatório .....	4
 <b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1 – Multiculturalismo no mundo lusófono.....</b>	<b>7</b>
1.1 Conceito de <i>multiculturalismo</i> .....	7
1.2 Conceito de <i>lusofonia</i> .....	7
1.3 Suas relações.....	10
1.4 Importância da abordagem do multiculturalismo no mundo lusófono com crianças em idade pré-escolar .....	11
 <b>Capítulo 2 – Multiculturalismo e contos tradicionais .....</b>	<b>15</b>
2.1 Natureza e características dos contos tradicionais .....	15
2.2 Contos tradicionais e estrutura da narrativa .....	18
2.3 Estratégias de abordagem da estrutura da narrativa com crianças em idade pré-escolar a partir de contos tradicionais.....	21
2.4 Recurso aos contos tradicionais para a sensibilização ao multiculturalismo de crianças em idade pré-escolar .....	23

<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>28</b>
<b>Capítulo 3 – Metodologia de investigação.....</b>	<b>29</b>
3.1 Caracterização do estudo .....	29
3.2 A intervenção didática .....	30
3.2.1 Contextualização .....	30
3.2.2 Descrição da intervenção didática.....	31
3.2.2.1 Primeira sessão .....	31
3.2.2.2 Segunda sessão .....	32
3.2.2.3 Terceira sessão.....	33
3.2.2.4 Quarta sessão .....	35
3.2.2.5 Quinta sessão .....	36
<b>Capítulo 4 – Análise dos dados e interpretação dos resultados.....</b>	<b>39</b>
4.1 Estrutura da narrativa .....	39
4.1.1 Narrativas exploradas com as crianças .....	39
4.1.2 Narrativas criadas pelas crianças .....	47
4.2 Traços de cultura presentes nos contos populares lusófonos .....	52
<b>Capítulo 5 – Conclusões e sugestões .....</b>	<b>57</b>
5.1 Conclusões .....	57
5.1.1 Relativas à estrutura da narrativa .....	57
5.1.2 Relativas aos traços de cultura presentes nos contos populares lusófonos .....	59
5.1.3 Considerações finais.....	60
5.2 Sugestões .....	61

5.2.1 Relativas à estrutura da narrativa .....	62
5.2.2 Relativas aos traços de cultura presentes nos contos populares lusófonos .....	63
5.3 Limitações do estudo .....	64
5.2 Sugestões para outros estudos.....	65
<b>Bibliografia.....</b>	<b>66</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias da estrutura da narrativa contempladas na ilustração para o conto popular português (sessão 1) .....	39
Quadro 2 – Categorias da estrutura da narrativa contempladas na ilustração para o conto popular português (sessão 1) .....	41
Quadro 3 – Categorias da estrutura da narrativa contempladas no diálogo de exploração de um álbum (sessão 3) .....	44
Quadro 4 – Categorias da estrutura da narrativa contempladas em episódios da sua vida contados oralmente pelas crianças (sessão 2).....	47
Quadro 5 – Desempenho das crianças na atividade de associação de elementos presentes num conto angolano à sua cultura de origem (sessão 4).....	52
Quadro 6 – Palavras/expressões em Português do Brasil indicadas pelas crianças e seus equivalentes em Português europeu (sessão 5).....	55

<b>ANEXOS .....</b>	<b>69</b>
Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática .....	70
Anexo 2 – Materiais das sessões .....	87

## INTRODUÇÃO

### 1. Problemática

*“Os contos exercem de modo atraente a sua função moralizadora, advertem sem magoar, são a moral viva em ação, o vasto palco da vida, onde cada um de nós representa e se sente repreendido (...) os contos populares instruem, educam e divertem, que são os três mais altos objetivos que pode alcançar toda a verdadeira obra de arte.”*

Viegas Guerreiro (citado por Traça, 1992, p. 87)

Este projeto abordou o tema *Contos de países lusófonos e lecto-escrita na educação pré-escolar*.

Em idade pré-escolar e num mundo que se configura cada vez mais pluricultural, é importante que as crianças reconheçam traços culturais da sua e de outras culturas. Este processo pode ser facilitado através de atividades didáticas que envolvam os contos tradicionais de diferentes países (com particular destaque para outros países lusófonos).

Assim, pareceu-nos interessante planejar atividades que envolvessem a leitura (no sentido de decifração), a compreensão na leitura e a escrita e que estivessem intimamente ligadas com o Conhecimento do Mundo (nomeadamente a localização geográfica de diferentes países lusófonos – recorrendo ao mapa-mundo – e as relações que estes mantêm com a língua portuguesa).

Desta forma, escolhemos como problemática os contos tradicionais lusófonos e o papel que estes podem desempenhar na sensibilização de crianças em idade pré-escolar para a existência de outras culturas, diferentes da portuguesa (mesmo tratando-se de países em que também se fala a nossa língua).

Para a realização deste projeto, foi realizada uma pesquisa sobre o multiculturalismo no mundo lusófono, que nos permitiu encontrar definições para os dois conceitos de base do enquadramento teórico do nosso estudo (*multiculturalismo* e *lusofonia*).

Outras dimensões da nossa revisão bibliográfica permitiram-nos compreender a relevância destes conceitos e da sua operacionalização para a formação pessoal e social de crianças em idade pré-escolar.

Por último, focamo-nos na relação entre multiculturalismo e contos tradicionais. Começamos por estudar a sua natureza e características, incluindo a sua estrutura (associada à da narrativa, dado serem um género textual dentro deste tipo de texto). De seguida, concentramo-nos nas estratégias que podem ser usadas para trabalhar os contos com crianças em idade pré-escolar e na forma como estes poderiam ser abordados para as sensibilizar para o multiculturalismo.

Assim, tirando proveito da exploração de contos tradicionais de países lusófonos, pretendeu-se aumentar o gosto das crianças pela leitura, desenvolver nelas competências em comunicação oral e escrita (nomeadamente relacionadas com a identificação da estrutura do texto narrativo – oral e escrito – e o seu uso na produção de textos desta natureza – sobretudo orais). Paralelamente, pretendia-se promover o seu contacto com outras culturas.

Desta forma, no centro do nosso projeto, encontrava-se uma intervenção didática que visava envolver as crianças em atividades lúdicas focadas na abordagem da estrutura da narrativa, bem como na exploração da ligação dos contos tradicionais lusófonos à sua cultura de origem (particularmente no que dizia respeito a palavras/expressões características da variante da língua portuguesa falada em cada país em questão). Esta intervenção didática centrou-se principalmente nas áreas de aprendizagem de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social.

## **2. Questões de investigação**

Através do nosso projeto, pretendíamos encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias poderemos usar para abordar os contos tradicionais dos países lusófonos com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?
- Será que a exploração de contos tradicionais dos países lusófonos pode efetivamente contribuir para:
  - O conhecimento da estrutura da narrativa?

- A abordagem da ligação entre os contos populares e a cultura que os originou?

### 3. Objetivos de investigação

Do mesmo modo, com este estudo pretendíamos atingir os seguintes objetivos de investigação:

- Dar a conhecer contos tradicionais dos países lusófonos a crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar;
- Explorar com elas
  - A estrutura da narrativa;
  - A ligação dos contos populares à cultura que os originou.

### 4. Fundamentação teórica

O estudo que realizamos incidiu sobre os contos dos países lusófonos, a sua ligação com a cultura de origem e o papel que podem desempenhar na sensibilização de crianças em idade pré-escolar para o papel do multiculturalismo na sociedade atual. Paralelamente, contemplou a abordagem da estrutura narrativa, na comunicação oral e escrita (tendo em conta as vertentes da compreensão e da produção).

A fim de o fundamentar teoricamente, foi feita uma pesquisa e revisão bibliográfica sobre os seguintes tópicos:

- Conceitos de *multiculturalismo* e de *lusofonia* e relações entre eles;
- Importância da abordagem do multiculturalismo no mundo lusófono para a Educação Pré-escolar;
- Natureza, características e conto tradicional e estratégias para abordar os mesmos;
- Estratégias de abordagem da estrutura da narrativa com crianças em idade pré-escolar a partir de contos tradicionais;
- Recurso aos contos tradicionais para sensibilização ao multiculturalismo.

### 5. Metodologia de investigação

No sentido de dar resposta às questões de investigação formuladas e de cumprir os objetivos de investigação previstos, recorremos a uma metodologia do tipo qualitativo: o estudo de caso.

Pareceu-nos que esta metodologia de investigação era a que melhor se adequava às características do nosso estudo, porque permite aprofundar mais a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados, daí resultando conclusões mais detalhadas e sugestões mais ricas.

Assim, levámos a cabo uma intervenção didática com um grupo de 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, de uma instituição situada na cidade de Aveiro. As atividades, centradas na exploração de contos tradicionais de países lusófonos, foram desenvolvidas numa sala da valência de Educação Pré-Escolar, que estas frequentavam.

Os dados foram recolhidos através da observação direta do desempenho do grupo de crianças, que deu origem a notas de campo e registos fotográficos. Foram também recolhidos trabalhos feitos pelas crianças nas várias sessões, incluindo registos escritos e desenhos.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu-nos: identificar e caracterizar alterações no desempenho das crianças, determinar a sua evolução e procurar causas para os fenómenos observados.

## **6. Organização do relatório**

Este relatório está dividido em cinco capítulos.

Os dois primeiros são consagrados ao enquadramento teórico.

No primeiro, em que tratamos o tópico *multiculturalismo no mundo lusófono*, apresentamos definições para os conceitos de *multiculturalismo* e *lusofonia* e discutimos as relações que mantêm entre si e a importância da abordagem do multiculturalismo no mundo lusófono com crianças em idade pré-escolar.

No segundo, em que abordamos a relação entre o multiculturalismo e os contos tradicionais, discutimos natureza e características deste género textual (particularmente no que diz respeito à estrutura da narrativa) e apresentamos estratégias de abordagem

dessa estrutura com crianças em idade pré-escolar e sua sensibilização ao multiculturalismo a partir da exploração de contos tradicionais.

Os três restantes capítulos dizem respeito ao estudo empírico que levamos a cabo.

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia de investigação usada, procedemos à caracterização do contexto educativo no qual a nossa intervenção didática foi desenvolvida e descrevemos, sucintamente, as cinco sessões implementadas, referindo as atividades realizadas e os recursos didáticos utilizados e tecendo alguns comentários sobre a forma como decorreram.

No Capítulo 4, apresentamos a análise dos dados e a interpretação dos resultados. Os dados recolhidos durante a intervenção didática diziam respeito:

- Aos conhecimentos adquiridos sobre a estrutura da narrativa e à capacidade de os usar na comunicação oral e escrita (tendo em conta as vertentes da compreensão e da produção);

- À identificação de traços de cultura presentes nos contos tradicionais lusófonos explorados (nomeadamente, em termos de palavras/expressões características da variante do Português falada nos países em questão).

O Capítulo 5 é consagrado à apresentação das conclusões e sugestões. São ainda referidas as limitações do nosso estudo e propostas para outros estudos relacionados com a nossa problemática.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo 1 – Multiculturalismo no mundo lusófono

### 1.1. Conceito de *multiculturalismo*

Vivemos atualmente numa sociedade complexa, onde a *multiculturalidade* assume cada vez mais um papel preponderante. De facto, a todo o momento, nos confrontamos com uma diversidade de culturas, que importa reconhecer e valorizar, dado que não existe uma única que seja predominante.

Num mundo cada vez mais multicultural, onde a *“pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades, infiltram-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea”* (Moreira citado por Rodrigues, 2013, p. 11), é essencial mantermo-nos informados sobre estas, adotando uma postura crítica, mas também ética e de respeito. Na medida do possível, devemos também esforçar-nos por conhecer alguns traços das culturas existentes.

Por conseguinte, na sociedade atual, *“A multiculturalidade é reconhecida como sendo uma identidade cultural individual que se constrói através de diálogos coletivos e através do respeito mesmo existindo diferenças culturais e/ou políticas, ou seja, é a existência de seres humanos com certas normas e hábitos culturais diversificados dentro do mesmo espaço. A multiculturalidade é o reconhecimento das diferenças de cada pessoa.”* (Matos & Brito, 2013, p. 3).

O conceito de *multiculturalidade* descreve a (co)existência de diversas culturas num mesmo espaço (social, geográfico), sem que nenhuma delas seja predominante. Logo, pressupõe a interação entre as diferentes culturas pautada pelo respeito pelas características particulares de cada grupo e a conservação da sua cultura específica, garantindo assim a igualdade para todos. Nesta missão, é necessário envolver toda a comunidade, de forma a combater formas de discriminação na escola e/ou na sociedade.

### 1.2. Conceito de *lusofonia*

Ao longo dos tempos, a língua portuguesa sofreu várias mudanças, tendo sido influenciada por outras línguas e culturas com as quais se confrontou, fenómeno esse que perdura nos dias de hoje.

Tendo-se expandido nos cinco continentes, sobretudo como língua colonizadora, apresenta variedades geográficas que vão para além do nosso país.

Assim, surge o conceito de *lusofonia*, genericamente usado para designar o conjunto das comunidades espalhadas pelo mundo onde se fala a língua portuguesa. Delas fazem parte sete países que utilizam o Português como língua oficial: Portugal, Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Timor-Leste.<sup>1</sup>

Como nos recorda Pereira (2011, p. 18), *“Em geral, a Lusofonia, enquanto realidade cultural constituída pelo conjunto de populações e respetivos territórios unidos por laços históricos e por canais de identidade centrados sobretudo na língua falada – o português, é, do ponto de vista geográfico, uma realidade espacial e territorial atribuída ao conjunto dos oito países de língua oficial portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.”*

Por conseguinte, além da variante europeia (falada em Portugal), temos a brasileira (da América do Sul), as faladas em África (em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe) e ainda na Ásia (em Timor Lorosae, na Região Administrativa Especial de Macau, pertencente à República Popular da China, e ainda em algumas regiões da Índia – Goa, Damão e Diu).

Barros e Cintra (citados por Oliveira, 2012, p. 7) salientam ainda o facto de que uma língua apresenta sempre variações internas, que podem ser mais ou menos profundas e advêm de diversos fatores. Estas podem ser:

- *Geográficas ou diatópicas*, que decorrem de diferenças regionais e incluem falares locais, variantes regionais ou mesmo internacionais; relacionam-se com *“diferentes formas de pronúncia, vocabulário e estrutura sintática entre regiões. Dentro de uma comunidade mais ampla, formam-se comunidades linguísticas menores em torno de centros polarizadores da cultura, política e economia, que acabam por definir os padrões linguísticos utilizados na região de sua influência. As diferenças linguísticas entre as regiões são graduais, nem sempre coincidindo com as fronteiras geográficas.”* (Camacho

---

<sup>1</sup> Recuperado no Portal do Governo a 22 de Junho de 2015 (<http://www.portugal.gov.pt/pt.aspx>).

(1988).<sup>2</sup>

- *Socioculturais ou diastráticas*, relacionadas com fatores como “o nível sócio-econômico, determinado pelo meio social onde vive um indivíduo; o grau de educação; a idade e o sexo.” (Camacho (1988); a este propósito, o autor citado refere ainda que “A variação social não compromete a compreensão entre indivíduos, como poderia acontecer na variação regional; o uso de certas variantes pode indicar qual o nível sócio-econômico de uma pessoa, e há a possibilidade de alguém oriundo de um grupo menos favorecido atingir o padrão de maior prestígio.” (Camacho (1988); Aragão (2010, p. 37), por sua vez, refere que “Para analisarmos a variação diatópica e a variação diastrática, é necessário que se defina, rigidamente, ambos os campos de atuação. Assim, a definição de Wardhaugh (1992, p. 46) nos parece clara: Enquanto os dialetos regionais são geograficamente baseados, os dialetos sociais, originados entre os grupos sociais dependem de uma série de fatores, sendo os principais deles aparentemente pertencentes à classe social, a religião e à etnicidade.”

- *Situacionais ou diafásicas*, dependentes do contexto comunicativo, dado que a ocasião determina a maneira – formal ou informal – como nos dirigimos ao nosso interlocutor; tal como afirma Camacho (1988), “Considera um mesmo indivíduo em diferentes circunstâncias de comunicação: se está em um ambiente familiar, profissional, o grau de intimidade, o tipo de assunto tratado e quem são os recetores.”

- *Históricas ou diacrónicas*, correspondendo a diferentes manifestações de uma língua ao longo dos tempos; como refere Camacho (1988), “Acontece ao longo de um determinado período de tempo, pode ser identificada ao se comparar dois estados de uma língua. O processo de mudança é gradual: uma variante inicialmente utilizada por um grupo restrito de falantes passa a ser adotada por indivíduos socioeconomicamente mais expressivo. A forma antiga permanece ainda entre as gerações mais velhas, período em que as duas variantes convivem; porém com o tempo a nova variante torna-se normal na fala, e finalmente consagra-se pelo uso na modalidade escrita.”

É ainda de referir que podem existir variações de uma dada língua que resultem da conjugação de vários destes aspetos.

---

<sup>2</sup> O documento não apresenta indicação de páginas.

### 1.3. Suas relações

A língua portuguesa tem adquirido maior destaque a nível internacional: tal como afirma Pereira (2011, p.59) *“hoje em dia, é a sexta língua mais falada no mundo e a terceira entre as línguas europeias mais faladas.”* Por conseguinte, é de esperar que se torne uma língua cada vez mais falada, abrindo portas a relações comerciais e económicas e ao turismo.

Maria Helena Ançã (2015, p. 14), acrescenta ainda que a língua portuguesa *“é o cimento de aproximação entre povos e culturas dos países lusófonos, que através dela se exprimem e consolidam vontades de agir em cooperação e comunhão de interesses, não podendo ser descurada a importância que a mesma tem vindo a ganhar como língua internacional”*. Portanto, esta realidade *“permite a comunicação e a aproximação entre falantes da língua portuguesa espalhados pelos cinco continentes.”* (ibidem).

Toda a língua transporta cultura, logo, quando nos exprimimos nela, estamos também a referir-nos à sua cultura. No caso concreto do Português, temos como referência uma multiplicidade de culturas, oriundas de diferentes países, unidos por uma mesma língua.

Para Manuel Braga da Cruz (citado por Pereira, 2011, p. 52), *“a cultura lusófona, enquanto realidade complexa, híbrida e diversificada que ultrapassa o âmbito linguístico, nasceu do cruzamento de povos, de diferentes culturas e línguas, considerando que a internacionalização da língua está diretamente relacionada com a internacionalização da cultura visto que a língua é matriz da cultura. A cultura lusófona é uma cultura dispersa pelo mundo, uma cultura de diáspora que atravessa os continentes, ao contrário de outras realidades linguísticas que estão concentradas geograficamente.”*

Estes são aspetos da realidade atual da língua portuguesa que tivemos em conta na conceção, implementação e avaliação de um projeto a desenvolver com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

#### **1.4. Importância da abordagem do multiculturalismo no mundo lusófono com crianças em idade pré-escolar**

Neste contexto, a Educação desempenha um papel de relevo, dado que favorece *“(...) o (...) desenvolvimento pessoal. (...) A escola deve ajudá-los a compreender e a dominar os valores principais e essenciais para agirem como cidadãos ativos e responsáveis, valorizando o respeito pelos direitos humanos e revelando a abertura à diversidade e a outras culturas.”* (Santos, 2012, p. 48).

A produção cultural inquieta o olhar, sensibiliza e cria situações importantes a nível cultural, político e ético. As experiências culturais configuram-se como potenciadoras de conhecimento, na medida em que criam situações de conflito, revelam dilemas, preconceitos e medos, que as crianças precisam de aprender a enfrentar.

Usando como exemplo a prática de leitura, a partir desta o leitor adquire experiências e sentimentos novos, sendo capacitado sobre aspetos essenciais da vida, da morte, dos afetos, etc.

Para Cardoso (citado por Matos & Brito, 2013, p. 4), educação multicultural *“é um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de perceções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida.”* Por conseguinte, uma educação multicultural diversificada e socialmente coesa só pode desenvolver-se numa sociedade caracterizada pela mistura de culturas e contribui fortemente para dar sentido a esse mundo.

Perante a diversidade linguística que a própria lusofonia confere à sala de aula, é necessário sensibilizar para atitudes de respeito para com as especificidades das variações que a língua portuguesa apresenta, tanto mais que, em muitos casos, estas parecem bem distantes do Português europeu.

Por outro lado, é de referir que, apesar de Portugal sempre ter sido um país de emigração, recentemente esse cenário alterou-se e, atualmente coexistem os dois

fenómenos (emigração e imigração).

Deste modo, o sistema de ensino português tornou-se mais heterogéneo. De facto, há cada vez mais imigrantes a integrarem-se na escola portuguesa (alguns dos quais são oriundos de países de língua oficial portuguesa) e, como refere Pinho (2013, p. 29), *“os alunos lusófonos conferem à sala de aula essa diversidade, que deve ser respeitada e valorizada, como forma integradora e promotora do sucesso escolar destes alunos. Para além disso, é de salientar que cada uma das variedades da língua portuguesa a torna mais rica.”*

Assim, é de salientar a importância de uma escola perspectivada em função da diversidade linguística existente. De facto, *“tanto para alunos nativos como para alunos imigrantes, a escola é o local privilegiado de contacto e aprendizagem de línguas-culturas, de transmissão de valores como a solidariedade, a tolerância, abertura e receptividade ao outro e outras línguas-culturas, socialização e de criação de laços afetivos, e de contacto com colegas de diferentes origens sociais, culturais, linguísticas, étnicas, religiosas, raciais, etc., quer sejam imigrantes ou não”* (Ferreira e Ançã, citadas por Pinho, 2013, p. 29).

Perante tal cenário, é cada vez mais necessário preparar os atores educativos (seja qual for o seu estatuto) para lidar com as diferenças.

Essa necessidade tem levado à promoção da diversidade linguística e cultural e à consequente educação intercultural, que se assume como espaço privilegiado de reflexão e ação, no sentido de contribuir para a integração dos alunos provenientes de outros países/culturas, lusófonos ou não.

Esta integração deve ser multilingue e respeitar a diversidade linguística. Logo, não pode ser orientada no sentido de obrigar cada um a abandonar a sua língua materna, devendo antes favorecer a coexistência de línguas/culturas. Por conseguinte, na escola, a origem de cada criança deve ser tomada em conta e todos devem aprender a conviver com outras culturas e vertentes da sua língua. Tal como afirma Byram (citado em Ançã, 2015, p. 29), *“este é um aspeto preponderante no processo ensino-aprendizagem, é também, através dele, que é possível promover o diálogo intercultural.”*

É importante adequar as estratégias didático-pedagógicas a estas realidades, nomeadamente as que dizem respeito ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa,

pois o seu domínio determina o sucesso escolar e é um fator essencial de integração social.

Este esforço deve ter início na Educação Pré-Escolar, que desempenha um papel cada vez mais relevante, na formação pessoal e social das crianças.

Analisando as metas de aprendizagem em vigor atualmente (Ministério da Educação, 2010) constata-se que valorizam o contacto da criança com diferentes culturas e o desenvolvimento de atitudes de aceitação destas. Assim, a Meta Final 36, relativa à área do *Conhecimento do Mundo* e ao domínio *Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social*, estipula que *“No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.”*

A criança em idade pré-escolar deve aprender a respeitar as necessidades, sentimentos e culturas dos outros. Como refere a Meta Final 29, relativa à área da *Formação Pessoal e Social* e ao domínio *Solidariedade/Respeito pela diferença*, *“No final da educação pré-escolar, a criança reconhece diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras”*.

Deve ainda perceber que estas diferenças contribuem para o enriquecimento da nossa vida em sociedade, tal como refere a Meta Final 30, relativa à área da *Formação Pessoal e Social* e ao domínio *Solidariedade/Respeito pela diferença*: *“No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano.”*

É ainda crucial que, desde a mais tenra idade, a criança aprenda a lidar com diferentes tipos de língua e variedades, o que facilitará a sua convivência com o outro e irá, sem dúvida, enriquecer a sua formação pessoal. Assim, importa que, até ao final da Educação Pré-Escolar, as crianças mobilizem conhecimentos linguísticos fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita, trabalhando para isso, *“a capacidade de*



*interacção verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.”* (Ministério da Educação, 2010, p. 40).

Esse contacto e as atitudes de aceitação e respeito que o devem acompanhar podem ser promovidos através da exploração de contos oriundos de diversas culturas.

Paralelamente, pode-se aproveitar a oportunidade para realizar atividades de ampliação do vocabulário das crianças, tendo em conta a Meta Final 14, relativa à área da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* e ao domínio *Compreensão de discursos orais e interação verbal*, em que se pode ler o seguinte: *“No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.”*

## Capítulo 2 – Multiculturalismo e contos tradicionais

### 2.1. Natureza e características dos contos tradicionais

Hoje em dia, os contos estão cada vez mais presentes na vida quotidiana: surgem a toda a hora novas edições de contos de fadas, nas livrarias infantis estão cada vez mais presentes os contos com elaboradas ilustrações, os programas de televisão incluem narrações de contos ou dramatizações, realizam-se congressos e colóquios sobre esta temática, surgem novos filmes, fazem-se adaptações para o cinema e o teatro e criam-se versões musicais.

Não podemos ainda esquecer as instituições educativas, onde estão sempre presentes as narrações de contos, sobretudo na Educação Pré-Escolar e nos primeiros anos de escolaridade.

Também as bibliotecas desempenham um papel fundamental neste contexto, já que tanto as bibliotecas escolares, como as municipais (entre outras), permitem à criança um contacto mais próximo com os contos, não só através da sua leitura e manuseamento, mas também devido às sessões de leitura animadas que proporcionam ao seu público (nomeadamente o infantil).

A evidente importância do conto pode ser justificada pela sua história e evolução. Este derivou dos mitos, surgindo quando os povos começaram a distinguir as histórias ditas “verdadeiras” das que não o eram. Por um lado, verificou-se a perda de conteúdo religioso do mito, por outro, a história encaminha-se para a constituição de um pensamento filosófico, que tenta compreender a verdadeira origem e natureza das coisas. Logo, apesar de repetirem a estrutura do mito, tal como afirma Rodari (citado por Traça, 1992, p. 32), *“os contos populares nasceram provavelmente da decadência do mundo sagrado para o mundo laico”*.

Alguns contos podem ser inseridos na literatura de expressão oral, que integra o indivíduo num determinado grupo, a quem confere marcas de identidade. Em comunidades onde a escrita não é veículo normal de expressão, é esta forma que reflete a sua história, cultura e saberes.

Os conteúdos da literatura de expressão oral têm permanecido ao longo dos tempos, através da comunidade que os transmite e perpetua. A sua imortalidade deve-se ao facto de retratarem grandes problemas do Homem de hoje e de sempre, nomeadamente: a luta pela autonomia, a rivalidade entre figuras, a diferença entre o bem e o mal, a solidão, entre outros.

Os verdadeiros contos populares são anónimos, de origem longínqua e difícil de precisar. Durante muito tempo, fizeram parte de uma cultura viva, transmitida oralmente ao longo dos séculos. Stith Thompson (citado por Traça, 1992, p. 31) considera que o conto oral é *“a mais universal de todas as formas narrativas”*.

Tal como afirma Marie Louise Von Franz (citada por Leite & Rodrigues, 2000, p. 20), acerca da existência de versões semelhantes de um mesmo conto, *“os contos populares são a expressão mais simples e pura dos arquétipos do inconsciente coletivo. Esta interpretação simbólica explica que haja várias versões do mesmo conto nos diferentes países, visto que os temas ao emigrarem se transformam e se reorganizam numa nova história adaptada a uma mentalidade e meio cultural diferentes.”*

O conto tradicional sempre chamou a atenção dos escritores. Já no séc. XVII, em França, podemos referir Perrault. Este interesse intensificou-se no séc. XIX, com o Romantismo, no qual se integram autores como os irmãos Grimm, que os exploraram e fixaram através da escrita.

Em Portugal, Almeida Garret foi um dos primeiros escritores portugueses que impulsionaram o seu estudo e recolha, tendo sido seguido por Teófilo Braga e Adolfo Coelho, entre outros.

Alguns autores conhecidos pelos textos que criaram são, por exemplo, Hans Christian Andersen (autor dinamarquês do séc. XIX, que escreveu contos como *A princesa e a ervilha* e *O patinho feio*) e Monteiro Lobato (brasileiro, também do séc. XIX e autor de histórias para crianças inspiradas em tradições populares brasileiras como, por exemplo, *O Sítio do Picapau Amarelo*).

Segundo Viegas Guerreiro (citado por Leite & Rodrigues, 2000, p. 15), a literatura de expressão oral tem sido muito desvalorizada, sendo considerada como uma literatura de

segunda classe. Logo, raras são as escolas que a ensinam, a analisam, apreciam o seu valor estético.

No entanto, como refere Maria Augusta Diniz (1994, p. 55), os contos para a infância são mais do que um simples entretenimento: aparecem como uma das etapas e formas que o pensamento humano encontrou para se expressar, no seu esforço de entender as coisas, desde as mais profundas e fundamentais até aos pequenos problemas do dia-a-dia.

O conto de expressão oral – sobretudo o conto maravilhoso – quer na sua forma oral, quer quando é transcrito, além de divertir a criança e desenvolver a sua imaginação, proporciona-lhe experiências que a põem em contacto com os problemas reais, uma vez que os seus conteúdos correspondem às contradições e conflitos com que todos os indivíduos são confrontados, fornecendo-lhe modelos de resolução para os seus problemas.

O conto tradicional dirige-se à criança numa linguagem simbólica, afastada da realidade em que está inserida: não fala de factos palpáveis, nem de pessoas ou sítios reais. O início e fim da intriga são facilmente identificáveis, sendo geralmente marcados por expressões como *Era uma vez...* ou *Num país muito longe...* e *Casaram-se e foram muito felizes.* ou *Vitória, vitória, acabou a história.* Esta imprecisão propositada exprime, de maneira simbólica, que, ao ouvir ler ou ao ler um conto, deixamos “o mundo onde estamos”, entramos noutra universo.

Pela possível identificação com certas personagens, o conto comunica uma experiência à criança. A maneira como o herói se desenvencilha dos obstáculos transmite-lhe a esperança de que também ela um dia poderá alcançar a vitória, irá convencê-la de que o mal perde sempre.

O conto dá aos medos da criança uma representação precisa e ensina-lhe a maneira de lidar com eles. O adulto que o lê acompanha a criança na aventura que o conto em si proporciona.

Os contos de fadas, nomeadamente, dizem respeito a um universo maravilhoso e estabelecem uma transição útil entre o estado de desamparo e de incapacidade das

crianças e as exigências da realidade, permitindo-lhe contactar sem medo com os seus próprios desejos e ir arranando soluções.

Os contos fornecem elementos de resposta, que variam de cultura para cultura, mas todos ensinam que certos obstáculos, problemas e situações podem ser ultrapassados, se forem encarados com perseverança.

Para Gamarra (citado por Traça, 1992, p. 29), os contos de outrora *“fornecem uma explicação do mundo, são expressão de terrores e esperanças muito profundos, são escola de sabedoria, um magma primordial em que cada povo foi depositando os seus medos, angústias, protestos, a sua crença num mundo melhor”*.

A criança precisa de aprender a conhecer-se e fá-lo segundo as suas capacidades do momento e de acordo com o seu nível de desenvolvimento psicológico. Só assim pode conhecer os outros e relacionar-se com eles. Os pais, educadores e professores que contactam de perto com elas desempenham uma função importante nesse sentido.

## 2.2. Contos tradicionais e estrutura da narrativa

O conto tradicional tem sido objeto de estudo em diversas áreas científicas, nomeadamente: a Antropologia, que se preocupa com a sua origem; a Psicologia, que atenta nos seus significados simbólicos; a Literatura, que estuda a sua morfologia.

Wundt (citado por Propp, 1978, p. 42), um dos vários autores que se ocuparam da definição de tipologias do conto, propõe a seguinte divisão:

- *Contos-fábulas mitológicas*, usados para explicar o porquê das coisas e a origem do universo como um todo;
- *Contos maravilhosos puros*, que lidam com uma temática social; o herói (ou anti-herói), que é uma pessoa de origem humilde ou que passa por grandes privações, triunfa, ao conquistar riqueza e poder;
- *Contos e fábulas biológicos*, que tratam questões ligadas com a natureza;
- *Fábulas sobre animais*, que narram histórias, em que os personagens são animais que possuem características humanas;
- *Contos e fábulas humorísticos*, que narram histórias que suscitam o riso;

- *Fábulas morais*, protagonizadas por animais e que contêm uma moral final, correspondendo a algum tipo de lição.

Gianni Rodari citado por Carvalho (2007, p. 57), referindo-se a um célebre estudo sobre a estrutura do conto popular russo, salienta que: “ (...) *Propp conseguiu formular três princípios: 1) os elementos constantes e estáveis do conto são as funções das personagens, independentemente do executor e do modo de execução; 2) o número das funções que comparecem nos contos de magia é limitado; 3) a sucessão das funções é sempre idêntica.*”

De facto, segundo Propp (1978, p. 25), no desenrolar dos contos, surgem heróis ou heroínas, que, no final, saem sempre vitoriosos, passando por várias peripécias e obstáculos, caracterizados por uma linguagem metafórica, o que permite ao leitor ou ouvinte projetar-se nessas personagens e situações.

As personagens, cujas funções se repetem ao longo de diferentes contos, representam as suas partes fundamentais. Os papéis que lhes são atribuídos são sempre os mesmos: por exemplo, as princesas geralmente são personagens indefesas, habitualmente presas numa torre à espera do príncipe, a quem cabe sempre um papel de herói salvador, que, depois de enfrentar todos os obstáculos, consegue atingir o seu objetivo.

É ainda notório que a maioria dos contos tradicionais apresenta características que se enquadram numa tipologia de conto maravilhoso, que, segundo Propp (1978, p. 25) “*possui um desenrolar da ação que parte de uma mafeitoria e que passa por funções intermédias para acabar em casamento ou outras funções de desfecho. A função limite pode ser a recompensa, o socorro, a salvação. Este desenrolar da ação é designado de sequência.*”

Geralmente, os contos começam por fórmulas como “*Era uma vez...*”. Estas ajudam a dar-lhes um carácter de intemporalidade, uma vez que não determinam a época em que se desenrola a sua ação. Como já referimos, esta imprecisão temporal exprime de forma simbólica a ideia de que se vai entrar “noutro mundo”.

Giasson (citada por Carvalho, 2007, p. 60) considera que a estrutura da narrativa corresponde à maneira como as ideias estão organizadas no texto e que, de uma forma geral, apresenta seis elementos:

1. *Situação de partida ou Situação inicial*, que corresponde à situação, habitualmente estável, em que se encontram as personagens no início da narrativa; estas são descritas e situadas num espaço e num tempo; nos contos, é muitas vezes introduzida pela fórmula *Era uma vez...*;

2. *Acontecimento desencadeador*, que corresponde a uma dificuldade ou obstáculo que surge, provocando uma situação-problema que vai desencadear a acção, protagonizada pela personagem principal;

3. *Peripécias*, que correspondem aos esforços da personagem principal para resolver o problema, traduzidos em ações; tentando encontrar um novo equilíbrio, o herói avança, enfrentando diversos obstáculos;

4. *Resolução*, que corresponde ao resultado das ações da personagem principal que visam resolver o problema;

5. *Situação final*, que corresponde ao fim da história, onde é criada uma nova situação estável, diferente da situação inicial; esta surge como uma consequência a longo prazo da ação da personagem principal;

6. *Moral*, que põe fim à história; é facultativa e, quando existe, pode ser explicitamente formulada ou apresentada de forma implícita.

Desta forma, pode-se concluir que a estrutura da narrativa apresenta sempre os mesmos elementos, organizados de uma determinada forma, que admite algumas variações.

Mas, tal como refere Carvalho (2007, p. 60, citando Giasson), alguns dos elementos dos contos podem estar ausentes: *"Por exemplo, o tempo e o espaço são por vezes imprecisos, quando são menos importantes numa narrativa. O mesmo se passa com o fim e a moral que não são sempre explícitos."* Salienta, ainda, que também a *situação inicial* e a *moral* nem sempre são explícitas.

Tendo em conta as idades das crianças em questão, foi necessário seleccionar termos simples para designar as categorias que fazem parte da estrutura da narrativa. Por

isso, foram apresentadas às crianças as seguintes categorias: *situação inicial, problema, peripécias, resolução e situação final*.

Tal como refere Richgels (citado por Carvalho, 2007, p. 63), os leitores que são mais sensíveis à estrutura do texto lembram-se de mais informações e de informações de nível mais elevado. Giasson (também citada por Carvalho, 2007, p. 63) salienta que “o ‘bom’ leitor aborda os textos com um relativo conhecimento do modo como os mesmos estão estruturados e seleciona, do seu repertório, a estrutura que melhor se adapta ao texto que está a ler: algumas marcas, aspetos e orientações do texto”.

O conhecimento da narrativa é intuitivo e, na maior parte dos leitores e ouvintes, começa a surgir nos primeiros anos de idade. Giasson (citada por Carvalho, 2007, p. 63) refere ainda que a investigação revela que “as crianças manifestam uma certa expectativa face ao que deve constituir uma forma narrativa e que as narrativas bem estruturadas são melhor retidas por elas.”

Reconhecendo, desta forma, a importância do trabalho orientado para a identificação da estrutura da narrativa, é necessário atentar na compreensão da leitura e nas estratégias que devem ser utilizadas para a desenvolver nas crianças.

### **2.3 Estratégias de abordagem da estrutura da narrativa com crianças em idade pré-escolar a partir de contos tradicionais**

*“O livro alarga a percepção do mundo, educa a sensibilidade, abre portas do imaginário, enriquece-nos e enriquece o nosso diálogo com os outros.”*

(Traça, 1992, p. 83)

A abordagem didática da narrativa pode e deve orientada por estratégias orientadas para o desenvolvimento da compreensão na leitura Sá (2009).

Algumas destas estratégias implicam *trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*, recorrendo a atividades centradas na determinação da sua organização no texto lido (como, por exemplo, formular/responder a perguntas direcionadas para as categorias da estrutura do texto lido, ordenar elementos do texto, preencher quadros relativos à sua estrutura, completar



textos lidos respeitando a sua estrutura e elaborar esquemas que traduzam a sua estrutura e a forma como a informação está organizada no seu interior). Na segunda sessão da nossa intervenção didática, realizámos atividades deste tipo, pedindo às crianças para preencherem uma tabela onde especificaram o conteúdo de cada categoria da narrativa a partir de uma história criada por elas.

Apesar do nosso projeto estar focado na estrutura da narrativa, também nos pareceu importante trabalhar outros aspetos da compreensão na leitura, recorrendo a estratégias didáticas adequadas (Sá, 2009):

i) *Trabalhar a apreensão de ideias veiculadas pelos textos lidos*, recorrendo a

- *Atividades centradas em elementos do texto (palavras, frases, parágrafos, ilustrações) e nas ligações entre eles*, tais como:

- Ordenar elementos do texto e identificar ligações entre eles (explícitas e implícitas), nomeadamente nas sessões 1, 2 e 3,
- Fazer previsões e inferências, em todas as sessões;

- *Atividades centradas em ideias veiculadas pelos elementos do texto*, tais como

- Recontar o texto, nomeadamente nas sessões 1 e 3,
- Responder a questões (orais) sobre o texto (formuladas pela educadora estagiária) ou formular as suas próprias questões sobre o texto e pedir resposta para elas aos colegas ou até ao professor, o que aconteceu em todas as sessões;

ii) *Trabalhar a identificação das ideias principais veiculadas pelos textos lidos*, recorrendo a

- *Atividades centradas na identificação do tema do texto*, por exemplo, a partir do seu título, o que aconteceu nas sessões 3 e 4;

- *Atividades centradas na identificação das suas ideias principais e secundárias*, como, por exemplo,

- Fazer o resumo do texto, nomeadamente nas sessões 1 e 3;
- Levar as crianças a formular perguntas sobre o texto, em todas as sessões.

Pretendia-se que, no final da intervenção didática implementada, as crianças tivessem ampliado os seus conhecimentos sobre a estrutura da narrativa, mas também

que conseguissem reconhecer que há personagens que têm sempre determinadas características e a quem cabe um dado papel, ou seja, têm sempre a mesma função (por exemplo, o lobo, que normalmente desempenha o papel de vilão).

Neste contexto, temos ainda de referir o papel desempenhado pelas ilustrações que acompanhavam as narrativas exploradas na sua compreensão. Estas são importantes para todos os leitores, mas particularmente para as crianças, uma vez que concretizam a narrativa.

Na nossa intervenção didática, no que diz respeito à compreensão na leitura, as ilustrações desempenharam um papel fundamental na elaboração de previsões, tal como refere Angela Kleiman (citada por Carvalho, 2014, p. 80): *“o trabalho de elaboração de hipóteses sobre uma história, a partir das ilustrações do texto, (...) engaja o interesse das crianças: a tarefa assume características lúdicas, com as crianças defendendo hipóteses divergentes e construindo argumentações sólidas para defender as suas, especialmente porque muitas vezes as ilustrações não encaixam nas hipóteses em curso, promovendo assim condições para a discussão polémica.”*

Com a finalidade de determinar o que as crianças tinham efetivamente compreendido de uma das narrativas exploradas com elas, foi-lhes proposto que fizessem um desenho sobre as ideias que tinham retido.

#### **2.4. Recurso aos contos tradicionais para a sensibilização ao multiculturalismo de crianças em idade pré-escolar**

*“Num mundo cada vez mais globalizante preservar o pluralismo cultural é uma mais-valia e, nesse sentido, adoptar uma pedagogia intercultural no ensino é uma estratégia fundamental para auxiliar na educação para a diferença e para a diversidade e ainda para eliminar preconceitos e atitudes etnocêntricas.”*

(Moço, 2011, p. 46)

A escola e as instituições de Educação Pré-Escolar desempenham um papel fulcral na sensibilização para a diversidade linguística e cultural, levando a que as crianças se tornem capazes de identificar traços característicos de diferentes culturas.

Mas não podemos esquecer o facto de que o ponto de partida para o conhecimento de outras culturas é *“a identidade do aprendente, já que será através da sua cultura materna que este estará apto para compreender os mecanismos de pertença a uma outra cultura. Quanto mais o aprendente tiver consciência dos critérios de classificação da sua própria cultura, maior capacidade terá de compreender quais os princípios implícitos de divisão do mundo da cultura estrangeira.”* (Maddalena del Carlo, citada por Moço, 2011, p. 44).

A aprendizagem da língua materna como afirmam Elisabete Rosa, Joana Alves dos Santos, Rosário Rebelo e Venceslau do Rego (2011, p. 8), *“encontra-se diretamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição coletiva”*.

A literatura infanto-juvenil – à qual podemos associar os contos tradicionais, frequentemente incluídos em coleções destinadas a esse público, embora não sejam o seu único destinatário – pode ser explorada com esta finalidade.

Para Ângela Balça (citada por Carvalho, 2014, p. 70), *“Os textos de literatura infantil não são inocentes e, para além de encerrarem em si mesmos valores literários e valores estéticos, estão igualmente impregnados de valores sociais e de valores éticos.”*

Segundo Fernando Azevedo (também citado por Carvalho, 2014, p. 70), através da literatura, *“a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem ...”*

Segundo Moço (2011, p. 48), *“Tal como no ensino da literatura, transmitir uma herança cultural e educar para a diferença, estimulando o diálogo intercultural, são duas funções que a utilização do texto literário como material didático deve potenciar. Assim, o aprendente/aluno deve conhecer-se a si próprio, à sua própria cultura para que, ao contactar com o que é diferente, possa encontrar pontos comuns, afinidades, estímulos para um diálogo com o outro.”*

Logicamente, esta conceção também se aplica à literatura de expressão portuguesa. A este propósito, Moço (2011, p. 47) refere que *“A dimensão plural da língua portuguesa e o carácter pluricultural do texto literário escrito em língua portuguesa permitem ao aprendiz/aluno leitor o contacto com o outro, com outras e diferentes visões do mundo, favorecendo uma reflexão sobre a sua identidade, sobre a identidade nacional, cultural e literária do seu país a partir do contacto e do diálogo com uma identidade diferente que imana do texto. Os textos literários e o uso estético que apresentam da língua são um importante estímulo ao diálogo intercultural, uma vez que permitem a construção de pontes entre universos distintos, plurais, a partir de um elemento comum: a língua portuguesa.”*

Martins, Cassis, Martins, Sousa e Noronha (1998, p. 87) destacam que *“A multiculturalidade é uma problemática emergente na sociedade e na escola portuguesa que diz respeito a todas as escolas e a todos os alunos. Limitar a reflexão sobre a intervenção a desenvolver às escolas com maior peso de alunos pobres e/ou étnica e culturalmente diferenciados, seria um erro estratégico grave, já que retiraria a possibilidade de preparar todos os alunos para viverem num mundo plural, onde a mobilidade é uma constante.”*

Através da exploração de contos, podem ser postas em causa várias funções linguísticas, entre as quais se destacam (Dabène citada por Oliveira, 2012, p. 31):

- A *função referencial*, que se relaciona com *“a forma como a linguagem descreve o meio circundante, que varia consoante as línguas.”*;
- A *função heurística*, que *“remete para o modo de transmissão dos saberes, variando de cultura para cultura”*;
- A *função integradora*, que *“funciona como uma identidade expressando-se nos regionalismos.”*

O estudo do conto nesta perspetiva implica o recurso a algumas estratégias.

De acordo com Richards e outros (citados por Fortes, 2011, p. 45), deve-se:

- I. *“Para obter a ideia geral do texto, formular perguntas de compreensão extensiva: resumir o texto; dar outro título ao texto;*

*II. Para obter informações sobre pontos concretos, formular perguntas de compreensão intensiva: inventar um princípio, inventar um final, introduzir uma nova personagem e recontar o texto, trabalhando o léxico.*

*Por outro lado, é importante prever uma sequência de tarefas na programação das atividades de compreensão leitora para a aula:*

**1. Trabalho de pré-leitura**

*a. Atividades de motivação;*

*b. Atividades de conhecimento do tema;*

*c. Trabalho do léxico;*

*d. Atividade de desenvolvimento de hipóteses sobre o conteúdo.*

**2. Exposição clara do trabalho a realizar e do propósito da actividade.**

**3. Primeira leitura.**

**4. Segunda leitura: centrada na compreensão dos pontos fundamentais do texto.**

**5. Avaliação da actividade.**

**7. Atividades de pós-leitura:**

*a. Trabalho do léxico*

*b. Jogos, etc.”*

Ao longo das sessões da nossa intervenção didática e de forma a ampliar a cultura das crianças, foram apresentados e explorados contos de outras culturas lusófonas, mas o ponto de partida foram os contos tradicionais portugueses. Concretamente, foram explorados dois contos portugueses (*O lobo e os sete cabritinhos* e *O macaco do rabo cortado*), um conto africano (de Angola) e um conto brasileiro.

Terminada a apresentação e exploração de cada um dos contos, foi feito um trabalho de consolidação, recorrendo a palavras e expressões retiradas dos textos, de forma a ampliar o conhecimento vocabular, mas também a imagens relativas a paisagens, frutos e animais que desempenham um papel importante na cultura dos respetivos países.

Assim, a exploração de contos africanos e brasileiros, a par de contos portugueses, deveria contribuir para a formação pessoal e social das crianças, levando-as a conhecer universos distintos – que, no entanto, se interligam pela língua –, a reconhecer e

compreender a diversidade, a sentirem-se parte integrante da mesma. As crianças entraram em contacto com vários elementos culturais que desconheciam, bem como determinados vocábulos, tendo ficado mais aptas a fazer a análise de contos de outras culturas.

Tendo em conta os pressupostos de Richards e outros, foram várias as estratégias usadas por nós neste projeto:

- Fizemos atividades focadas na *compreensão extensiva* (tendo sido proposto a diferentes crianças que fizessem o reconto de algumas das narrativas exploradas);
- Relativamente ao trabalho de *pré-leitura*, dialogamos com as crianças sobre o seu conhecimento do mundo e a localização geográfica dos diferentes países onde se fala a língua portuguesa;
- No âmbito da *leitura*, lemos em voz alta dos vários contos a explorar;
- As atividades de *pós-leitura* incluíram jogos centrados no trabalho do léxico e das características da cultura a que cada conto estava associado.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## Capítulo 3 – Metodologia de investigação

### 3.1. Caracterização do estudo

No sentido de responder às nossas questões de investigação e cumprir os objetivos por nós formulados e tendo em conta limitações de tempo e de meios, recorreremos a uma metodologia de estudo de caso.

Segundo Bruyne e outros (citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 170), o estudo de caso caracteriza-se por reunir informações *“tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual se socorre de técnicas variadas de informação.”*

Estas características vão ainda de encontro às propostas por Robert Yin (também citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 70):

- *“O estudo de caso toma por objetivo um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real;*
- *As fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto estão nitidamente demarcadas;*
- *O investigador utiliza fontes múltiplas de dados.”*

Como acrescenta ainda Poupart (igualmente citado por Lessard-Hébert Goyette e Boutin, 1990, p. 99), *“neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado. O investigador deve submeter-se às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva elaborar uma problemática de investigação para circunscrever o objeto do seu estudo e deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos, (...) o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente mas vai sendo progressivamente elaborado através de um questionamento de dados. O esquema de análise efetua-se, por conseguinte, no decurso e no final da investigação.”*

Assim sendo, pareceu-nos que esta metodologia de investigação era a que melhor se adequava às características do nosso estudo, porque permite aprofundar mais a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados, daí resultando conclusões mais detalhadas e sugestões mais ricas.



De modo a responder às questões de investigação propostas, foi necessário recolher dados durante a realização das atividades, a fim de avaliar o desempenho e implicação das crianças e, consequentemente, o sucesso ou insucesso das atividades, mas também para identificar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas ou aprofundadas durante a nossa intervenção didática.

A recolha de dados foi realizada através da observação direta do grupo de crianças, que deu origem a notas de campo e registos fotográficos. Foram também recolhidos trabalhos feitos pelas crianças nas várias sessões, incluindo registos escritos e desenhos. Todos os dados recolhidos foram objetos de análise de conteúdo.

### **3.2. A intervenção didática**

#### **3.2.1. Contextualização**

A nossa intervenção didática foi levada a cabo numa das salas de Educação Pré-Escolar numa instituição localizada na cidade de Aveiro.

A instituição localiza-se na freguesia da Glória e Vera Cruz, no concelho de Aveiro, e, apesar da sua localização central, recebe crianças de toda a cidade e periferia.

Pretende ser uma instituição modelo em Aveiro, nas respostas sociais que oferece, baseando a sua intervenção na melhoria contínua das suas práticas e na qualidade dos serviços prestados. A sua principal missão consiste em contribuir para o desenvolvimento harmonioso das crianças que a frequentam, proporcionando-lhes condições pedagógicas de qualidade que favoreçam a sua integração social, promovendo o trabalho em parceria com as famílias e facultando um acompanhamento detalhado.

A sala onde realizámos a prática pedagógica supervisionada acolhia 22 crianças, dos dois géneros (12 raparigas e 10 rapazes) e de idades diferentes (7 com 3 anos, 8 com 4 anos e 7 com 5 anos). Eram sobretudo oriundas da zona central de Aveiro, incluindo ainda algumas provenientes da periferia da cidade (Aradas, Gafanha, Oiã, São Bernardo e Póvoa do Paço). Os pais trabalhavam maioritariamente no sector terciário, sendo alguns professores (do ensino secundário e superior) e outros bolseiros de doutoramento da Universidade de Aveiro.

Apercebemo-nos de alguns aspetos fundamentais da organização e gestão da sala, a partir da observação do contexto, no início da Prática Pedagógica Supervisionada A2 e do diálogo que fomos estabelecendo com a educadora cooperante.

A sala inclui várias zonas de lazer/ensino como a área da manta, a de atividades orientadas, o cantinho da leitura, entre outras. O tempo é gerido e estruturado em função de rotinas diárias, que são muito importantes para crianças destas idades.

A rotina adotada nesta sala é flexível, o que permite encurtar ou prolongar o tempo destinado a cada atividade, de acordo com as necessidades do grupo. De manhã, tem lugar o acolhimento, que é seguido por um tempo de conversa e exploração de temas através de histórias e músicas, entre outros recursos. Seguem-se atividades de consolidação. De tarde, são realizadas atividades com as crianças mais velhas orientadas para as diversas áreas, no âmbito das quais desenvolvemos uma boa parte do trabalho da nossa intervenção didática.

### **3.2.2. Descrição da intervenção didática**

Desenvolveu-se ao longo de cinco sessões. Em anexo, apresentamos as respetivas planificações (cf. Anexo 1) e materiais (cf. Anexo 2)

#### **3.2.2.1. Primeira sessão**

Demos início a esta sessão apresentando um conto popular português – *O lobo e os sete cabritinhos* – usando fantoches de palitos.

De seguida, várias crianças fizeram o seu reconto oral, recorrendo também aos fantoches. Esta atividade permitiu-nos perceber se tinham compreendido a história, já que, quando alguma cometia uma falha, logo outra corrigia.

Seguidamente, dialogamos com elas sobre:

- A estrutura do conto popular, fazendo perguntas relacionadas com categorias da estrutura da narrativa (*situação inicial, complicação, peripécias, resolução e moral*), como, por exemplo, como começa a história, que problema aconteceu, como o resolveram as personagens, etc.;

- A sua simbologia, formulando questões que ajudariam as crianças a compreender:

- A função desempenhada pelo lobo nesta história e nas outras a que estavam habituadas e a concluir que este é quase sempre o “mau”;
- O facto de que, inversamente, as crianças ou filhos – neste caso, os cabritinhos – representam a inocência e a ingenuidade.

Ao explorar a simbologia deste conto, fizemos também referência a outras narrativas semelhantes.

De tarde, foi pedido às crianças mais velhas que desenhassem livremente ilustrações para a história. Quando acabaram, apresentaram-nas aos presentes, mostrando o que tinham feito e explicando qual o momento da história a que o seu trabalho se referia. A educadora estagiária registou por escrito a legenda que cada uma criou para o seu desenho.

Por fim, procedeu-se à ordenação dos desenhos feitos por todas as crianças, tendo em conta a posição do evento a que se referiam na intriga do conto, e à análise da categoria da estrutura da narrativa a que cada um se referia.

Embora tenham faltado ilustrações para alguns momentos da história, as legendas que as crianças atribuíram aludiam a todos eles, tendo a história ficado completa e sendo a atividade concluída com sucesso.

#### **3.2.2.2. Segunda sessão**

Nesta sessão, foi pedido às crianças para contarem uma história sobre os seus medos. Depois, foi feita uma votação, para eleger a narrativa que mais tinha agradado a todas.

De seguida, iniciamos um diálogo com as crianças sobre a história eleita, orientado por algumas questões focadas na estrutura da narrativa, nomeadamente: *Como começa a história? O que aconteceu às personagens? Como acaba a história?*

A partir das suas respostas foi possível “reescrever” essa história, o que permitiu que as crianças percebessem como se constrói corretamente uma narrativa, logo contribuiu para um melhor conhecimento da estrutura deste tipo de texto.

De tarde, foi ainda realizada outra atividade relacionada com a temática dos medos e a estrutura da narrativa: usando várias imagens, que podia colar num flanelógrafo, cada

criança criou uma história e contou-a aos presentes. Neste momento, foi possível perceber que estas crianças tinham pouca imaginação: o seu discurso era repetitivo e limitavam-se a adicionar personagens, cuja presença não era devidamente relacionada com o desenrolar da ação. Tiveram também dificuldade em contar histórias de forma coerente, isto é, respeitando a estrutura da narrativa.

Depois, a educadora estagiária distribuiu a cada criança uma folha A4, com espaços em branco, onde deveria desenhar uma ilustração. Cada um desses espaços em branco tinha um título alusivo a uma das categorias da estrutura da narrativa (*situação inicial, complicação, peripécias e resolução*) e a ilustração feita devia ser adequada às mesmas. De seguida, cada criança ditou a legenda que queria atribuir ao seu desenho, de acordo com a história que tinha contado. Esta atividade teve o acompanhamento das educadoras estagiárias, que leram o título de cada espaço, explicaram o que as crianças deveriam desenhar, relembrando a sua história, e registaram por escrito as legendas criadas para os desenhos feitos.

Por fim, as crianças recontaram as suas histórias aos seus colegas.

Com esta atividade, foi possível trabalhar novamente a estrutura da narrativa. Por ser mais prática, dado implicar o uso dos conhecimentos sobre a estrutura da narrativa em contexto (ou seja, aplicada a uma história concreta), levou a que as crianças se empenhassem mais no que estavam a fazer, facilitando a consecução dos objetivos visados.

### **3.2.2.3. Terceira sessão**

Para dar início à sessão, a educadora estagiária mostrou às crianças a capa do álbum *O macaco do rabo cortado* (com texto de António Torrado e ilustrações de Maria João Lopes), leu o respetivo título e fez algumas perguntas relativas às suas previsões sobre a forma como a história se iria desenrolar. De seguida, leu o conto em voz alta e de forma pausada.

Quando acabou a leitura, algumas crianças fizeram o seu reconto oral, sob o atento escrutínio das restantes. Graças à sucessão de peripécias em que o macaco se vê envolvido, roubando vários objetos, e à canção final, onde são relembrados esses

acontecimentos, as crianças tiveram bastante facilidade em evocar os diferentes momentos da história, quando fizeram o reconto. Foi possível verificar que tinham estado atentas e implicadas nas atividades, pelo que corresponderam positivamente ao que era pretendido.

Foi ainda feito um jogo, em que todas participaram, no qual foram usados cartões apresentando várias imagens, incluindo algumas relativas a objetos roubados pelo protagonista da história. As crianças deveriam selecionar os cartões que representavam objetos referidos na história, separando-os dos outros e identificando também a peripécia associada a cada um. Revelaram interesse pelo jogo e conseguiram responder corretamente, socorrendo-se da lengalenga com que a história termina, que já tinham memorizado (*Da navalha fiz sardinha, da sardinha fiz farinha, da farinha fiz menina...*).

Por fim, foi distribuída a cada criança uma fotocópia das imagens dos objetos pertencentes à história, dispostos aleatoriamente. Era preciso colori-las, recortá-las e colá-las numa outra folha, que continha quadrados em branco e setas, que serviriam para ordenar os objetos tendo em conta a ordem pela qual surgiam na história.

De tarde, apenas com as crianças mais velhas, foi feita a transição para a cultura angolana, a partir da música final do conto explorado de manhã, em que o macaco canta: *Tum, tum, tum, que eu vou pr'Angola*. Fizemos algumas perguntas sobre a canção e ainda sobre Angola, por exemplo: se sabiam que é um país, se já tinham ouvido falar dele, se sabiam onde se situa. As respostas dadas permitiram-nos compreender que as crianças não conheciam este país (tanto que algumas confundiram o seu nome com a palavra *gola*), pelo que lhes falamos um pouco sobre ele e o situamos no mapa-mundo. Foi ainda explicado às crianças que, em Angola, se fala igualmente a língua portuguesa, o que para elas foi um pouco confuso e, ao mesmo tempo, motivo de curiosidade, levando-as a querer situar também Portugal no mapa.

De forma a consolidar e dar a conhecer melhor o país em questão e o continente em que se situa, foi distribuído um mapa em tamanho A4, que as crianças deviam colorir e onde teriam de assinalar o território angolano, desenhando nele o macaco protagonista da história explorada durante esta sessão.

Quando as crianças mais novas regressaram da sesta, foi visionado um pequeno excerto do filme *Rei Leão*, para todas ficarem a conhecer algumas paisagens e animais do continente africano.

Esta atividade superou as nossas expectativas, uma vez que, contrariamente ao que pensávamos, as crianças ficaram bastante entusiasmadas e com curiosidade em saber mais, tendo inclusivamente contado aos pais o que tinham feito e que tinham “conhecido” Angola.

#### 3.2.2.4. Quarta sessão

De manhã, foi apresentado um PowerPoint intitulado *Viagem pelo mundo*, que se referia a elementos típicos da cultura de alguns países lusófonos, como, por exemplo, danças e músicas. Pretendia-se criar um fio condutor, que ligasse entre si as diferentes atividades e os países a que se referiam, para que as crianças pudessem perceber que há vários onde se fala a língua portuguesa. Estas também coloriram um mapa-mundo, apresentado numa folha A4, recorrendo à técnica da areia, para poderem perceber as separações entre os diferentes continentes e oceanos.

De tarde, a educadora estagiária apresentou um conto popular angolano intitulado *O aniversário do vovô Imbo*, recorrendo à “técnica da televisão”, que permitiu projetar ilustrações relativas aos diferentes momentos da história.

Seguiu-se um diálogo de exploração do conto, orientado por algumas questões, como, por exemplo: *De que fala a história? Quem era o avô Imbo? O que são múcuas? Como é composta a paisagem das ilustrações? Que instrumentos e animais conheciam e desconheciam? Onde acham que se passa a história?* As respostas dadas pelas crianças permitiam verificar se tinham compreendido a história e apreendido os elementos da cultura angolana que nela eram referidos.

Aproveitando o facto de, no conto, se aludir a paisagens, animais e frutos diferentes dos que existem em Portugal (devido à localização geográfica de Angola e ao seu clima), partiu-se para um jogo que pretendia explorar a ligação entre o conto e a cultura a que estava associado.

Para a sua realização, foram dispostas numa mesa várias imagens representando animais, plantas e paisagens – tanto de Angola como de Portugal – e pediu-se às crianças que tentassem identificar com que país se relacionava cada uma delas e justificar a sua opção. Havia também cartões com palavras que correspondiam aos nomes dos elementos que as imagens representavam, que, numa outra fase do jogo, as crianças deveriam associar a estas. Foi muito difícil conseguir que o nosso público-alvo atingisse os objetivos formulados para esta atividade.

Por um lado, as crianças tiveram bastante dificuldade em identificar o país a que correspondia cada imagem. Assim, adotaram uma estratégia engenhosa: quando não conheciam o referente da imagem que estava a ser analisada, associavam-na a Angola. Graças a esta artimanha e ao apoio da educadora estagiária (em alguns momentos críticos), conseguiram associar os diferentes frutos, animais e paisagens aos países corretos.

Por outro lado, também não foi fácil para elas associarem as palavras escritas nos cartões aos objetos que designavam: como não estavam familiarizadas com aqueles nomes, tiveram dificuldade em reconhecer as palavras. Estas foram lidas pelas educadoras estagiárias, que salientavam a primeira sílaba e letra de cada uma, para que as crianças tivessem mais facilidade em as reconhecer. Quando necessário, ajudavam dizendo qual era a primeira letra da palavra: por exemplo, *z* em *zebra*.

#### **3.2.2.5. Quinta sessão**

Para finalizar a nossa intervenção didática e sintetizar as aprendizagens feitas, no início da última sessão, entabulamos um diálogo com as crianças, para relembrar os continentes e os países que tinham sido referidos nas diversas atividades levadas cabo com elas. Paralelamente, íamos procedendo à sua localização no mapa-mundo, com a sua colaboração.

De tarde, com as crianças mais velhas, relembramos os países cuja língua oficial é o Português, aproveitando para perguntar se não tínhamos esquecido nenhum. Concluiu-se que faltava referir o Brasil, que seria abordado de seguida.

Para começar, pedimos às crianças que pensassem em palavras ou expressões características do Português do Brasil que conhecessem. Inicialmente, estas não perceberam o que era solicitado. Para ultrapassar a dificuldade, pedimos apoio a uma delas, de nacionalidade brasileira. Apesar de falar Português europeu, foi capaz de referir várias palavras/expressões em Português do Brasil, que estava habituada a ouvir em casa. As outras foram repetindo o que esta dizia e tentando também elas dizer palavras/expressões brasileiras, tendo apenas uma das outras crianças, de nacionalidade portuguesa, conseguido responder ao pedido, ao dizer uma palavra que associou ao português do Brasil: *quebra-cabeça*. É de referir que, apesar de esta palavra também existir no Português europeu, pareceu estranha às crianças, que estavam habituadas a dizer *puzzle*.

À medida que iam dizendo as palavras/expressões, as próprias crianças iam registando num cartaz a versão em Português do Brasil e o seu equivalente em Português europeu.

De seguida, a educadora estagiária explicou às crianças que iriam visionar um pequeno filme onde uma senhora brasileira narrava um conto do seu país. Pediu-lhes ainda para estarem atentas a palavras/expressões que não conhecessem, para depois explicar o seu significado.

Durante o visionamento do filme, foi possível perceber que as crianças não estavam a compreender a história, talvez por não estarem habituadas a ouvir pessoas a falar em Português do Brasil. Desta forma, a educadora estagiária passou mais uma vez o filme e fez algumas pausas para explicar o sentido de palavras/expressões que poderiam suscitar dúvidas.

Depois, a educadora estagiária fez várias perguntas sobre o conto, para ver se as crianças o tinham compreendido. Com este diálogo foi possível ajudar as que não tinham compreendido bem o conto a ultrapassar as suas dificuldades.

Esta atividade permitiu dar a conhecer um conto tradicional do Brasil e explorar a sua ligação com a cultura originária e ainda ampliar o vocabulário das crianças relativo a países lusófonos, nomeadamente no que dizia respeito ao Português falado na América do Sul.





## Capítulo 4 – Análise dos dados e interpretação dos resultados

Dado o tema do nosso estudo, tivemos de analisar os dados recolhidos tendo em conta: i) o conhecimento sobre a estrutura da narrativa que as crianças revelavam e a sua capacidade de a usar em contexto e ii) o conhecimento que tinham adquirido sobre as culturas de origem dos contos lusófonos explorados.

### 4.1. Estrutura da narrativa

#### 4.1.1. Narrativas exploradas com as crianças

O quadro que se segue apresenta enunciados produzidos pelas crianças durante o diálogo de exploração do conto *O lobo e os sete cabritinhos*, organizados em função da categoria da estrutura da narrativa a que estavam associados:

Situação inicial	Complicação	Peripécias	Resolução	Moral
a) “Os sete cabritinhos estavam a passear.”	d) “Mal a mamã foi embora o lobo bateu à porta e pediu para abrir a porta, mas tinha a voz grossa.”	e) “Depois o lobo comeu dez ovos e ficou com a voz mais fina e quando voltou os cabritinhos pediram para mostrar a pata.”	j) “A mãe tirou os cabritos da barriga do lobo e encheu com pedras.”	
b) “A mamã foi-se embora e disse para não irem ter com o lobo porque ele era mau.”		f) “A pata era preta. Então foi pintar com farinha.”	k) “E depois o lobo foi ao rio beber água e caiu.”	
c) “A mamã disse que ia embora e disse para não abrirem a porta ao lobo que era mau.”		g) “Os cabritinhos depois abriram a porta e viram que não era a mamã. Eles esconderam-se, mas o lobo comeu-os a todos. Só ficou um.”		
		h) “Quando a mãe chegou, o cabrito que faltava disse à mãe o que tinha acontecido e pegou numa tesoura e numa agulha e ...”		

		i) “... e num fio.”		
--	--	---------------------	--	--

**Quadro 1 – Categorias da estrutura da narrativa contempladas no reconto do conto popular português (sessão 1)**

A sua leitura revela-nos que as crianças perceberam a história e souberam recontá-la, referindo as partes mais importantes.

A informação contida neste quadro também nos permite constar que a exploração deste conto popular português ajudou as crianças a adquirir conhecimento sobre a estrutura da narrativa, que poderiam mobilizar em atividades focadas neste tipo de texto. Mas mostra igualmente que tiveram dificuldades relativamente a algumas das categorias que dela fazem parte.

Assim, relativamente à *situação inicial*, verifica-se que alguns enunciados não correspondiam ao que era referido no conto: os enunciados a) e b) contrariam o início da narrativa. De facto, no texto, era referido que, certo dia, os cabritinhos estavam a brincar e a mamã os avisou de que tinha de sair e recomendou-lhes que não abrissem a porta ao lobo. Algumas crianças não retiveram devidamente os detalhes da situação inicial da narrativa, referindo que a mamã tinha dito para não irem ter com o lobo.

A *complicação* da história foi facilmente identificada pelas crianças, sendo definida pelo enunciado d), que corresponde ao que é dito no texto da narrativa.

Também as *peripécias* foram corretamente referidas: as crianças conseguiram evocar as tentativas do lobo para entrar na casa dos cabritinhos e as da mãe cabra para proteger os seus filhos. Mas fizeram-no de forma simplificada, recorrendo a enunciados abreviados, nem sempre fáceis de contextualizar (por exemplo, “*A pata era preta então foi pintar com farinha.*”) e até omitindo alguns momentos da ação e locais onde esta se desenrolava (por exemplo, o moinho e o galinheiro).

Todas as crianças souberam identificar a *resolução* da narrativa, referindo de que forma o problema foi resolvido pela mamã cabra.

Com a *moral* aconteceu o inverso: nenhuma criança a referiu de forma explícita. No entanto, pensamos que a compreenderam implicitamente. De facto, quando foram inquiridas sobre se lhes parecia que o lobo tinha aprendido a lição, inicialmente responderam que não, mas depois deram uma resposta afirmativa. Depois, foi-lhes perguntado o que teriam aprendido os cabritinhos, ao que responderam: “*não abrir a*

*porta ao lobo*”. Por conseguinte, pensamos que, apesar de não terem incluído a moral no reconto da história, perceberam o que era pretendido.

Através desta atividade, pretendia-se sobretudo avaliar os conhecimentos das crianças sobre a estrutura da narrativa. Os resultados da análise de dados comprovam que as crianças compreenderam a história, apreenderam a sua estrutura e a identificaram com alguma facilidade. Apesar de não conhecerem as denominações das diferentes categorias que dela fazem parte (*situação inicial, complicação, peripécias, resolução e moral*), implicitamente perceberam as divisões existentes no conto.

Na atividade que se seguiu, foi proposto às crianças que fizessem ilustrações para diferentes momentos da história que tinham ouvido ler de manhã. Algumas foram rápidas na escolha do momento, outras mostraram-se indecisas, pelo que lhes apresentamos algumas sugestões relativas a momentos da narrativa que os seus colegas ainda não estavam a desenhar.

Feitos os desenhos, as crianças procederam à sua ordenação em função dos momentos a que se referiam, tendo em conta a sua sucessão no conto popular português que tinham ouvido ler.

Por fim, foi-lhes pedido que coletivamente criassem uma legenda para cada desenho, que nós registámos por escrito.

No quadro abaixo, apresentamos, para cada categoria da estrutura da narrativa, uma breve descrição de cada desenho produzido pelas crianças e a respetiva legenda:

Situação inicial	Complicação	Peripécias	Resolução	Moral
<p><b>1.º desenho</b> A criança desenhou 7 cabritinhos de diferentes cores, espalhados pela folha. De seguida desenhou a paisagem (céu, relva, flores e sol).</p> <p><b>Legenda</b></p>	<p>Não há nenhum desenho relativo à <i>Complicação</i>.</p>	<p><b>3.º desenho</b> A criança desenhou um lobo de grande tamanho, de cor preta, bem como vários ovos e duas galinhas, todos dentro de um galinheiro. De seguida, desenhou uma árvore</p>	<p><b>6.º desenho</b> A criança desenhou uma cabrinha com uma tesoura e uma agulha na pata, um lobo deitado à beira rio, pedras junto à cabrinha. No fim, acrescentou o céu e o sol.</p> <p><b>Legenda</b></p>	<p>Não há nenhum desenho relativo à <i>Moral</i>.</p>

<p>Era uma vez sete cabritinhos que estavam a brincar no bosque.</p>		<p>“despida”, o céu, a relva, pássaros e o sol. <b><u>Legenda</u></b> O lobo estava à espreita e foi bater à porta. Os cabritinhos disseram que tinha uma voz grossa, então ele foi ao galinheiro e comeu ovos.</p>	<p>A mamã voltou e só encontrou o mais pequeno e foi com ele procurar o lobo, que estava ao pé do rio. Com a sua agulha, o fio e a tesoura, a mamã abriu a barriga do lobo e pôs pedras.</p>	
<p><b><u>2.º desenho</u></b> A criança desenhou 7 cabritinhos de diferentes cores dispersando-os pelo espaço existente. De seguida adicionou relva, o céu e uma árvore. <b><u>Legenda</u></b> Depois a mamã avisou os seus filhos que ia embora e para terem cuidado com o lobo, que tinha voz grossa e patas pretas.</p>		<p><b><u>4.º desenho</u></b> A criança desenhou um lobo preto, um moinho e um saco de farinha, relva, flores, nuvens e um sol. <b><u>Legenda</u></b> O lobo voltou, Eles achavam que era a mamã e pediram para mostrar a pata, mas era preta. Então ele foi ao moinho buscar farinha e ficou com a pata branca.</p>	<p><b><u>7.º desenho</u></b> A criança desenhou o lobo “em movimento”, de cabeça para baixo, o rio, uma árvore, nuvens, o sol e um pássaro. <b><u>Legenda</u></b> O lobo acordou com sede, foi ao rio e com o peso caiu.</p>	
		<p><b><u>5.º desenho</u></b> A criança desenhou uma casa (vista frontal do exterior) e sete cabritinhos escondidos à sua volta. <b><u>Legenda</u></b> Depois o lobo voltou para casa dos cabritinhos e eles abriram-</p>	<p><b><u>8.º desenho</u></b> A criança desenhou 7 cabritinhos, de diferentes cores, no espaço que tinha. Depois acrescentou 3 árvores e o céu. <b><u>Legenda</u></b> Os cabritinhos e a mamã ficaram felizes para</p>	

		lhe a porta, pois pensavam que era a mamã. Quando viram os dentes do lobo, esconderam-se.	sempre.	
--	--	---	---------	--

**Quadro 2 – Categorias da estrutura da narrativa contempladas nas ilustrações para o conto popular português (Sessão 1)**

A leitura do quadro revela-nos que as crianças perceberam a história e a sucessão dos acontecimentos, o que é comprovado pelo facto de terem atribuído legendas adequadas aos desenhos que fizeram. No entanto, também nos revela que não foi feito um desenho para cada momento da ação.

Verifica-se igualmente que identificaram com facilidade algumas categorias da estrutura da narrativa:

- A *situação inicial*, representada em dois desenhos; é de referir que, apesar de nela figurar a mãe cabra, as crianças apenas desenharam os sete cabritinhos, talvez por se identificarem mais com eles e por estas personagens serem diretamente referidas no título do conto;

- As *peripécias*, às quais foram dedicados três desenhos; é de sublinhar que alguns pormenores não foram representados, embora tivessem sido referidos nas respetivas legendas (por exemplo, foi omitido o facto de os cabritinhos não terem aberto a porta ao lobo por este ter a voz grossa, o que o levou a ir comer ovos para a afinar, e também por este ter a pata preta, o que o levou a ir branqueá-la com farinha);

- A *resolução*, também com três desenhos; no caso desta categoria, em alguns, notou-se a tendência para representar os elementos mais “salientes”, omitindo outros (por exemplo, no último desenho, foram privilegiados elementos como a agulha, o fio, a tesoura e as pedras, de que a mãe cabra se serviu para castigar o lobo, mas o cabritinho mais novo, que tinha escapado e estava com ela, não foi desenhado).

Constata-se também que houve momentos da estrutura da narrativa que não foram representados em nenhum desenho. É o caso da *complicação* (não existe qualquer desenho relativo ao lobo à espreita ou a bater à porta) e também da *moral* (não existe nenhum desenho relativo à lição que os cabritinhos e o lobo teriam aprendido).

É ainda de referir que, apesar de a *complicação* não figurar em nenhum dos desenhos produzidos, as crianças conseguiram identificá-la, reconhecendo que o problema existente estava relacionado com o aparecimento do lobo. Na nossa opinião, devem ter considerado que não era necessário desenhar o momento em que o lobo bate à porta, que poderia ser difícil representar graficamente esta ação ou ainda podem não ter querido desenhar este momento da história por lhes inspirar medo.

A partir da análise do desempenho das crianças nesta atividade, podemos concluir que estiveram atentas, quando o conto foi apresentado e o compreenderam bem, porque, de um modo geral, referiram os seus momentos mais importantes:

- No reconto da história;

- Nos desenhos produzidos, apesar de não existir uma ilustração para cada um deles; aliás, nos livros, também não existe – nem tem de existir – uma ilustração para cada ação.

Na terceira sessão, foi também explorado um conto com as crianças: *O macaco do rabo cortado*.

No quadro abaixo, apresenta-se, para cada categoria da estrutura típica da narrativa, uma breve descrição dos enunciados produzidos pelas crianças durante o diálogo de exploração do álbum: <sup>3</sup>

Situação inicial	Complicação	Peripécias	Resolução	Moral
E – “Como começa a história?” C1 – “O macaco foi cortar o rabo, porque tinha o rabo grande.” E – “Porquê?” C1 – “Porque tinha o rabo muito grande.” E – “E os meninos	C2 – “Depois foi ao barbeiro pedir a cauda dele, mas ele deitou-a fora e o camião do lixo levou.”	E – “Então o macaco estava arrependido, queria o seu rabo de volta, mas como não tinha, o que é que ele roubou ao barbeiro?” C1 – “Uma fazalha.” C2 – “Uma navalha.” E – “E depois onde é que ele foi?” C3 – “Foi pela rua.” E – “E quem é que ele encontrou?”	E – “O que é que ele cantou, quando fugiu de todas as pessoas que tinha roubado alguma coisa?” C6 – “Tum, tum, tum que eu vou para Angola!”	E – “Vocês acham que o macaco se portava bem?” Cs – “Não!” E – “Acham que era bonito ele dar um presente a alguém e depois querer sempre de volta?” Cs – “Não!”

<sup>3</sup> A sigla E refere-se à educadora estagiária e a sigla C seguida de um número a uma criança. A sigla Cs designa todas as crianças que participaram na atividade.

<p>gozavam com ele. E onde é que ele foi?”</p> <p>C1 – “Ao barbeiro e ele cortou.”</p>		<p>C3 – “Uma peixeira.”</p> <p>E – “E o que é que ela lhe disse?”</p> <p>C3 – “Dá-me essa navalha.”</p> <p>E – “E depois o que é que o macaco fez?”</p> <p>C3 – “Deu-lhe a navalha.”</p> <p>C1 – “E depois a senhora deu-lhe sardinhas. Não, e depois tirou-lhe treze sardinhas.”</p> <p>E – “Então ele queria a navalha de volta, mas, como se tinha partido, o que é que ele roubou à peixeira?”</p> <p>C1 – “Treze sardinhas.”</p> <p>C4 – “Sardinhas.”</p> <p>E – “Depois quem é que encontrou?”</p> <p>C5 – “Um padeiro.”</p> <p>C2 – “Um padeiro, que lhe pediu as sardinhas.”</p> <p>C5 – “Depois ele queria as sardinhas.”</p> <p>C2 – “E roubou-lhe um saco de farinha. Depois apareceu à janela uma professora, que lhe pediu o saco de farinha.”</p> <p>E – “E ele deu-lhe e depois o que aconteceu?”</p> <p>C2 – “Ele ficou triste e foi buscar o saco, mas fizeram bolos e ele roubou uma menina.”</p> <p>E – “E a menina começou a fazer o quê?”</p> <p>C2 – “A chorar, porque queria a mamã.”</p> <p>C5 – “E ele foi levar a menina a casa, porque não parava de chorar.”</p> <p>E – “Como ficou o macaco a sentir-se?”</p> <p>C2 – “Ficou com saudades da menina e foi a casa buscá-la. Mas a mãe não</p>		
--	--	---	--	--



		<p><i>deixou, então roubou uma camisa.”</i></p> <p>E – <i>“Quando ele ia a passar na rua, viu quem?”</i></p> <p>C2 – <i>“Um homem a tocar viola, que era pobrezinho, como um mendigo.”</i></p> <p>E – <i>“O mendigo pediu-lhe a camisa e o macaco deu-lhe?”</i></p> <p>C2 – <i>“Sim, mas depois arrependeu-se e voltou e pediu a camisa ao mendigo, mas ele disse que já não tinha, estava toda rota.”</i></p> <p>C5 – <i>“E ele disse para ele ir embora, que lhe batia com a viola e o macaco roubou a viola e fugiu.”</i></p>		
--	--	--	--	--

**Quadro 3 – Categorias da estrutura da narrativa contempladas no diálogo de exploração de um álbum (sessão 3)**

Tendo em conta a complexidade e a sucessão de acontecimentos no conto explorado, a educadora estagiária teve de apoiar as crianças na identificação da estrutura da narrativa nele presente. Esse apoio consistiu na formulação e algumas questões (durante o diálogo de exploração do conto), que figuram no quadro acima, a par dos enunciados produzidos pelas crianças.

Graças a esta estratégia, as crianças foram capazes de recontar a história atendendo a todos os elementos importantes. É visível que perceberam todos os momentos, desde a *situação inicial* até à *resolução*, passando pela *complicação* e pelas *peripécias*.

É ainda possível notar que há uma evolução das crianças no reconto de histórias. Anteriormente, ao explorarem o conto popular português *O lobo e os sete cabritinhos*, não tinham referido todas as peripécias, mencionando apenas aquelas que lhes pareciam mais importantes, talvez por lhes terem chamado mais a atenção. No caso deste conto (*O macaco do rabo cortado*), foi notório que as crianças conseguiram identificar todas as *peripécias*, provavelmente por se terem apoiado na lengalenga que encerra a história e

que as crianças rapidamente memorizaram. É de referir que esta dizia respeito aos objetos roubados pelo macaco e à sequência pela qual eles foram sendo subtraídos.

Quanto à *moral* da história, apesar de a questão ter sido levantada pela educadora estagiária, nota-se que as crianças conseguiram perceber o que se pretendia e qual a lição que estava implícita no conto. De facto, afirmaram que a personagem principal – o macaco do rabo cortado – tinha comportamentos incorretos.

Em suma, de um modo geral, podemos afirmar que os objetivos foram atingidos, tendo as crianças melhorado ao nível da identificação da estrutura da narrativa em textos dessa natureza explorados com elas.

#### 4.1.2. Narrativas criadas pelas crianças

O quadro seguinte diz respeito aos enunciados produzidos pelas crianças numa atividade que tinha como objetivo analisar a estrutura da narrativa numa história contada por uma delas e numa outra em que deviam criar histórias a partir de imagens:

		Histórias sobre os medos	História escolhida	Reestruturação da história escolhida	Histórias criadas a partir de imagens dadas
Estrutura da narrativa	Situação inicial - Personagens - Espaço - Tempo - Acontecimentos iniciais	<p>Criança A) “Um dia, estava perto da minha casa e tinha um sítio com sete paus.”</p> <p>Criança B) “Eu antes tinha uma árvore na minha casa.”</p> <p>Criança C) “Uma vez eu estava a ver o iPad da minha mãe.”</p> <p>Criança D) “Um dia, eu estava às escuras na casa de banho</p>	A história escolhida por votação das crianças foi a contada pela Criança D.	“Era uma vez um menino, que estava na casa de banho às escuras.”	<p>Criança B) “Era um coelho que estava a passear e fez um amigo macaco.”</p> <p>Criança E) “Era uma vez um cão que estava a correr à chuva. Apareceu um coelho e um macaco perto de uma árvore.”</p> <p>Criança F) “Era uma vez um menino que estava a passear e encontrou uma aranha.”</p> <p>Criança G) “Um coelho estava a</p>

		<i>da minha casa.”</i>			<i>brincar, encontrou um macaco e foram para um escorrega. Depois adormeceram ao pé de uma árvore.”</i>
	<b>Complicação</b>	<p>Criança A) “E depois caí, fiz dói-dói e deitei sangue do pé.”</p> <p>Criança B) “E eu tinha medo à noite, porque parecia um monstro.”</p> <p>Criança C) “E eu vi um lobo e fiquei com medo.”</p> <p>Criança D) “E depois eu ia acender a luz e bati com a cabeça numa esquina.”</p>		<i>“Queria fazer chichi, começou à procura do interruptor e bateu na esquina da porta e começou a sangrar.”</i>	<p>Criança B) “De repente, começou a chover. Depois apareceu um monstro.”</p> <p>Criança E) “Até que encontraram uma cobra e fugiram para casa.”</p> <p>Criança F) “E ele tocou na pata dela e não gostou, porque se picou.”</p> <p>Criança G) “Quando acordaram, viram uma bruxa, que fez um feitiço e transformou o macaco numa cobra e o coelho num pássaro.”</p>
	<b>Peripécias</b>	<p>Criança A) “Depois o meu pai ficou com medo e eu também.”</p> <p>Criança B) “Ela mexia-se e eu ficava com medo.”</p> <p>Criança C) “Depois a minha mãe desligou e disse para não ver aquele, porque tinha sonhos à</p>		<i>“Depois começou a chorar. Veio o pai e a mãe, que se assustaram muito e foram a correr para o hospital.”</i>	<p>Criança B) “Eles pensavam que era um boneco mas não. Então pegaram num guarda-chuva e foram ver.”</p> <p>Criança E) “Parou de chover e o sol começou a brilhar.”</p> <p>Criança F) “Então voltou para casa. O cão do menino apareceu e ele disse-lhe para ter cuidado, que a</p>

		<p>noite. Estava a ver os três porquinhos.”</p> <p>Criança D) “E comecei a deitar muito sangue e tive muito medo. Depois veio o pai e a mãe. E depois levaram-me ao hospital e também estavam com medo.”</p>			<p>aranha era grande e peluda.”</p> <p>Criança G) “Quando a menina amiga voltou, assustou-se com a cobra e ficou preocupada. Então veio um burro e disse que viu que estava uma bruxa escondida e tinha sido ela a fazer um feitiço.”</p>
	<b>Resolução</b>	<p>Criança A) “Depois o meu pai tratou do dói-dói.”</p> <p>Criança B) “Agora já não tenho a árvore, já não tenho medo.”</p> <p>Criança C) “E eu não vi mais aquele com o lobo.”</p> <p>Criança D) “Depois o médico tratou da ferida e não sangrou mais.”</p>		<p>“Chegou ao hospital e puseram um penso para fechar.”</p>	<p>Criança B) “Quando chegaram, viram que não era um monstro. Era tudo imaginação.”</p> <p>Criança E) “A cobra tinha desaparecido e um menino foi chamá-los a casa.”</p> <p>Criança F) “Começou a chover e a aranha foi embora.”</p> <p>Criança G) “Para ter os seus amigos de volta, decidiu dar uma aranha à bruxa, porque ela gostava, em troca do feitiço. Ela fez o feitiço e os seus amigos voltaram.”</p>
	<b>Moral</b>	<p>Criança A) Não há referência.</p> <p>Criança B) Não há referência.</p> <p>Criança C) Não há referência.</p>		<p>“Foi um dia de susto. O menino teve muito medo!”</p> <p>“O menino agora tem mais cuidado.”</p>	<p>Criança B) “Aprenderam que, às vezes, há coisas que são imaginação, como a árvore do</p>

		Criança D) Não há referência.		(Ideia que surgiu com a ajuda da educadora estagiária, após algumas questões)	meu quarto.” Criança E) Não há referência. Criança F) “O menino aprendeu a não mexer nos bichos.” Criança G) Não há referência.
--	--	-------------------------------	--	---	--

**Quadro 4 – Categorias da estrutura da narrativa contempladas em episódios da sua vida contados oralmente pelas crianças (sessão 2)**

A leitura do quadro acima apresentado revela que, mais uma vez, as crianças não tiveram dificuldade em dar início à narrativa e apresentar a respetiva *situação inicial*. Também apresentaram corretamente o *tempo* em que decorria a ação, embora não de forma muito concreta, dizendo, por exemplo, *naquele dia, uma vez*, etc. Foram também claras na apresentação das *personagens* que participavam na ação (por exemplo, referindo os seus nomes) e do *espaço* onde esta tinha início.

É igualmente de referir que souberam identificar o problema que caracteriza a categoria da narrativa designada por *complicação*. Esse facto é particularmente evidente nas histórias relativas aos seus medos, talvez porque ter medo seja um problema que enfrentam diariamente.

Algumas crianças produziram narrativas mais extensas e, conseqüentemente, com mais *peripécias*. Outras apresentaram apenas algumas ações, de forma bastante simples, passando logo para o final da história (por exemplo, referindo o medo que tinham e passando logo para a conclusão – “*estava andar, caí e magoei-me*”).

A *resolução* é sempre referida pelas crianças, o que nos leva a crer que procuram encontrar soluções para os problemas que têm de enfrentar. Algumas precisaram da ajuda da educadora para concluírem as suas histórias e, assim, explicitarem a solução que tinham encontrado para o problema que tinham de enfrentar.

Como podemos observar mais uma vez, nas histórias contadas pelas crianças não é feita referência à *moral*, embora, quando inquiridas, tivessem afirmado que tinham aprendido a ter mais cuidado e a estar mais atentas e que não precisavam de ter medo de certas coisas, como tinham anteriormente.

Os resultados da análise da atividade de reestruturação de uma das histórias sobre medos contadas pelas crianças (registados na terceira coluna do Quadro 4) permitem-nos observar que houve uma evolução nas suas conceções relativas à estrutura da narrativa, nomeadamente:

- Ao nível da *situação inicial* – passaram a apresentar claramente o tempo, o espaço e a personagem principal;

- Também ao nível da *moral* – sempre presente, embora de forma implícita (o que pudemos perceber, quando respondiam a perguntas sobre a lição que tinham aprendido); de facto, no final da nova versão da história, ao serem questionadas pela educadora cooperante e pela educadora estagiária, as crianças responderam que doravante a criança D teria mais cuidado, o que exprime, implicitamente, a moral da história construída.

Os resultados da análise do seu desempenho na atividade de narração de histórias a partir de imagens (fornecidas pela educadora estagiária e relativas a objetos, pessoas, animais e paisagens) revelaram maiores dificuldades.

De facto, as crianças começaram por se limitar a adicionar personagens: por exemplo, “e apareceu o cão, e depois apareceu a aranha ...”.

Para as ajudar, a educadora estagiária deu-lhes algumas diretrizes para construírem histórias mais complexas, nomeadamente lembrando que tinham de criar um problema e explicar o que tinha acontecido de seguida.

Foi visível que algumas crianças tinham mais imaginação do que outras e compreendiam melhor a estrutura da narrativa.

Verificou-se ainda que passaram a inserir uma *moral* na sua história.

De seguida, foi distribuída uma ficha, que continha quadrados em branco relativos às diferentes categorias da estrutura da narrativa (*situação inicial*, *complicação*, *peripécias* e *resolução*), nos quais as crianças deveriam desenhar uma ilustração adequada à história por si criada. A educadora estagiária começou por ler o título de cada quadrado e explicar o que deveriam fazer. Depois de perceberem o que era pretendido, as crianças realizaram autonomamente a atividade, tendo por vezes feito perguntas sobre o que deveriam desenhar, porque muitas não se lembravam da história que tinham

contado. Uma vez esclarecidas, conseguiram completar toda a ficha e perceber como se estruturava uma história.

Em suma, pensamos que as crianças evoluíram em termos de conhecimento da estrutura da narrativa e do seu uso contextualizado. Atribuímos essa melhoria ao facto de com elas termos realizado várias atividades centradas na estrutura desse tipo de texto: exploração de uma narrativa lida em voz alta para elas, narração das suas próprias histórias, reestruturação de uma história narrada por uma delas e narração de histórias a partir de imagens dadas. O facto de ouvirem as histórias dos outros ajudou-os a melhorar as suas próprias narrativas.

#### 4.2. Traços de cultura presentes nos contos lusófonos

O quadro seguinte diz respeito ao desempenho das crianças numa atividade que tinha como objetivo relacionar o conto popular angolano com a sua cultura de origem, através da identificação de imagens de elementos das culturas portuguesa e angolana:

<b>Categorias</b>	<b>Elementos representados nas imagens</b>	<b>Identificação do referente da imagem</b>	<b>Identificação da cultura a que pertence</b>	<b>Associação da imagem à legenda adequada</b>
<b>Paisagens</b>	Floresta	Sim	Sim	Sim
	Savana	Não	Sim*	Sim
<b>Animais</b>	Leão	Sim	Sim	Sim
	Hipopótamo	Sim	Sim	Não
	Rinoceronte	Sim	Algumas dúvidas	Sim
	Lobo	Sim	Algumas dúvidas iniciais	Sim
	Elefante	Sim	Sim	Algumas dúvidas relativas à inicial (confusão da letra e com i, devido ao som)
	Antílope	Não	Sim	Sim
	Palanca	Não	Sim	Sim
	Girafa	Sim	Sim	Algumas dúvidas iniciais

Frutos	Múcua	Não	Sim*	Sim
	Mirtilos	Sim	Sim	Sim
	Figo	Algumas dúvidas	Sim	Sim
	Dióspiro	Sim	Sim	Sim
	Pitanga	Não	Sim	Sim
	Nozes	Sim	Sim	Sim
	Castanhas	Sim	Sim	Sim
	Caju	Não	Sim	Sim
	Mamão	Algumas dúvidas (confusão com papaia)	Sim	Sim
	Abacate	Sim	Sim	Sim
	Mirangolo	Não	Sim	Sim
	Sape-sape	Não	Sim	Algumas dúvidas
	Maracujá	Algumas dúvidas (confusão com romã)	Algumas dúvidas*	Sim
	Banana	Sim	Sim	Sim
	Manga	Sim	Sim	Sim
	Maboque	Não	Sim	Sim
	Mandioca	Não	Sim	Sim
	Ananás	Sim	Associaram apenas a Portugal	Sim
	Tambarino	Não (confusão com amendoins)	Não sabiam	Sim

Quadro 5 – Desempenho das crianças na atividade de associação de elementos presentes num conto angolano à sua cultura de origem (sessão 4)

Relembramos que cada criança, à vez, deveria retirar uma imagem de um fruto, animal ou paisagem, associá-la à cultura portuguesa ou angolana e atribuir-lhe uma legenda (que correspondia a um cartão onde estava escrito o nome do referente).



Quando surgiu o primeiro fruto desconhecido das crianças, uma delas respondeu, de imediato, que seria de Angola, uma vez que “era estranho” e nunca o tinha visto. A partir de então, as crianças foram associando a Angola todos os frutos com os quais não estavam familiarizadas. O ananás, o maracujá e a banana foram inicialmente associados apenas a Portugal, por as crianças os conhecerem e já terem comido. A explicação dada pela educadora estagiária ajudou-as a perceber que estes três frutos pertenciam aos dois países, tendo sido trazidos de fora para Portugal.

Relativamente aos animais, alguns foram facilmente associados à sua cultura de origem. Mas houve alguns casos difíceis de classificar. Assim, inicialmente, uma das crianças associou o rinoceronte a Portugal, uma vez que já o tinha visto (por exemplo, no jardim zoológico). Com a explicação da educadora estagiária, rapidamente percebeu que este animal era oriundo de África, tendo sido trazido para Portugal. Também o lobo suscitou algumas dúvidas. Porém, a educadora estagiária chamou a atenção para algumas características deste animal (por exemplo, o facto de ter muito pelo e viver em florestas), o que ajudou as crianças a perceber que estaria associado a climas mais frios, logo a Portugal.

No que diz respeito às paisagens, a floresta foi rapidamente identificada pelas crianças e associada a Portugal. Quanto à savana, tanto o termo como o tipo de paisagem eram desconhecidos das crianças. Depois de a educadora estagiária ter explicado o seu sentido, uma das crianças lembrou-se de que já tinha visto uma savana num filme e, assim, todas foram capazes de associar este tipo de paisagem à cultura angolana.

O mesmo aconteceu com outros exemplos, marcados acima com um asterisco, onde as crianças através de algumas questões orientadas e pela lógica do desconhecimento aplicada conseguiram identificar o país associado aos frutos, animais e paisagens assinalados. Esta lógica consistiu em associar à cultura angolana todas as imagens que continham animais, frutos ou paisagens que não conheciam.

A associação da imagem à respetiva legenda (correspondendo a um cartão onde estava escrita a palavra que designava o seu referente) foi feita com o apoio das educadoras estagiárias, que liam a palavra em voz alta várias vezes até que as crianças percebessem qual era a sua letra inicial. Estas só tiveram dificuldade em identificar as

palavras *elefante* (porque o seu *e* inicial se lê como se fosse um *i*) e *hipopótamo* (devido à presença do *h* mudo).

De um modo geral, pode dizer-se que as crianças perceberam o objetivo da atividade e conseguiram atingi-lo. A associação dos frutos, animais e paisagens à cultura angolana foi feita numa ótica daquilo que era desconhecido: as crianças referiram que não sabiam o que era, não conheciam, logo seria da cultura angolana (*“não conheço, por isso é de Angola”*). Esta “estratégia” pode levar a incorreções, mas não está de todo errada, tendo sido uma maneira perspicaz das crianças fazerem esta associação.

No fim da sessão, a educadora estagiária perguntou os nomes de alguns dos frutos exóticos que tinham surgido durante a realização da atividade, apontando para a sua imagem, e algumas crianças identificaram-nos rapidamente, o que permite concluir que tinham efetivamente adquirido algum conhecimento sobre elementos naturais associados à cultura angolana.

Na quinta e última sessão, foi também abordado um conto tradicional, desta vez originário do Brasil, e desenvolvida uma atividade que tinha como objetivo relacioná-lo com a sua cultura de origem.

Do quadro abaixo apresentado, constam as palavras/expressões em Português do Brasil identificadas no conto explorado e as equivalentes em Português europeu indicadas pelas crianças:

Palavras/expressões brasileira	Palavras/expressões portuguesas equivalentes
Banheiro	Casa de Banho
Quebra-Cabeça	Puzzle
Sorvete	Gelado
Trem	Comboio
Suco	Sumo
Bala	Rebuçado
Papai Noel	Pai Natal
Moça	Menina
Ônibus	Autocarro
Calcinha	Cuecas
Geladeira	Frigorífico
Oi*	Olá
Criançada*	Crianças
Me acode*	Ajuda-me

Chifre*	Cornos
Escapular*	Fugir

**Quadro 6 – Palavras/expressões em Português do Brasil indicadas pelas crianças e seus equivalentes em Português europeu (sessão 5)**

É de referir que algumas das palavras/expressões brasileiras que figuram no quadro também existem no Português europeu: por exemplo, *quebra-cabeças*, *escapular* e *chifres*. No entanto, como as crianças não estavam habituadas a ouvi-las no seu quotidiano, associaram-nas ao Português do Brasil.

Esta atividade permitiu que se explorasse a ligação do conto à sua cultura de origem e chamou a atenção das crianças para as variações da língua portuguesa. Embora a maioria não tivesse conseguido dizer palavras/expressões em Português do Brasil, com a ajuda da criança brasileira conseguiram perceber melhor as diferenças entre os termos do português europeu e do português do Brasil, percebendo assim a lógica da atividade.

## Capítulo 5 – Conclusões e sugestões

### 5.1. Conclusões

Para retirar conclusões do estudo realizado, tivemos em conta não só a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados obtidos, mas também as questões e os objetivos de investigação do nosso projeto.

Recordámos que, para este projeto, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias poderemos usar para abordar os contos tradicionais dos países lusófonos com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?

- Será que a exploração de contos tradicionais dos países lusófonos pode efetivamente contribuir para:

- O conhecimento da estrutura da narrativa?
- A abordagem da ligação entre os contos populares e a cultura que os originou?

Através da sua implementação, pretendíamos atingir os seguintes objetivos:

- Dar a conhecer contos tradicionais de países lusófonos.

- Explorar

- A estrutura da narrativa;
- A ligação entre contos populares e a cultura que os originou.

#### 5.1.1. Relativas à estrutura da narrativa

O objetivo *Explorar a estrutura da narrativa* foi contemplado principalmente nas duas primeiras sessões.

Através da análise dos dados recolhidos a partir destas sessões e da interpretação dos resultados obtidos, verificamos que o grupo de crianças que acompanhamos alargou o seu conhecimento acerca da estrutura da narrativa e a sua capacidade de a utilizar num dado contexto.

De facto, as aprendizagens feitas ajudaram as crianças a melhorar a sua forma de construir narrativas, porque conseguiram perceber que as histórias se dividem em diferentes partes e as funções que cada uma delas desempenha na sua construção.

No entanto, revelaram dificuldades no uso de algumas das categorias que fazem parte da estrutura da narrativa.

Aquando da exploração de narrativas, apresentadas pela educadora estagiária:

- Nem sempre retiveram devidamente os detalhes da *situação inicial* da narrativa;
- O mesmo aconteceu relativamente à *complicação*;

- Identificaram as *peripécias* de forma simplificada, recorrendo a enunciados abreviados, nem sempre fáceis de contextualizar e até omitindo alguns momentos da ação e locais onde esta se desenrolava;

- Nenhuma criança referiu a *moral* de forma explícita, apesar de, quando foram inquiridas sobre a lição que as personagens tinham aprendido, terem respondido corretamente.

A análise das narrativas criadas revela que:

- Algumas crianças apresentaram poucas *peripécias* (às vezes apenas uma), passando diretamente à *resolução*;

- Nenhuma referiu a *moral*, embora, quando eram inquiridas sobre esse aspeto, soubessem explicar que lição tinham aprendido a partir do episódio narrado.

Foram várias as estratégias a que recorremos na abordagem dos contos lusófonos explorados com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar nas sessões da nossa intervenção didática:

- Na fase de *pré-leitura*,
  - Questões de pré-leitura, centradas nas ilustrações e título do conto;
- Na fase de *leitura*,
  - Leitura expressiva e em voz alta do conto ou dramatização do mesmo;
- Na fase de *pós-leitura*,
  - Questões orientadas para exploração do conto ou reconto oral por parte de uma ou várias crianças;

- Atividades de consolidação relacionadas com a estrutura da narrativa, centradas nas ilustrações e outros aspetos importantes do conto.

Através das conclusões aqui estabelecidas, é possível responder de forma positiva à questão de investigação proposta: *“Será que a exploração de contos tradicionais dos países lusófonos pode efetivamente contribuir para o conhecimento da estrutura da narrativa?”*. De facto, é possível afirmar que a exploração de contos tradicionais lusófonos contribuiu para o conhecimento da estrutura da narrativa.

### **5.1.2. Relativas aos traços de cultura presentes nos contos lusófonos**

Recordamos que um dos objetivos do nosso projeto era dar a conhecer às crianças a nosso cargo contos tradicionais de países lusófonos.

Constatamos que estas crianças estavam familiarizadas com contos tradicionais de Portugal recorrentemente utilizados, tendo conhecimento de alguns como *A história da carochinha* e *A cabra cabrês*, entre outros. No entanto, não tinham qualquer conhecimento de contos de outros países lusófonos.

No decurso da nossa intervenção didática, contactaram com um conto angolano e um conto brasileiro e pareceram apreciar positivamente essa experiência, pela atenção com que seguiram a sua apresentação, embora não tivesse sido fácil para elas acompanhar a sua exploração.

Outro objetivo do nosso estudo passava por explorar com as crianças a ligação entre cada conto e a sua cultura de origem.

De facto, dar a conhecer às crianças um conto angolano e um conto brasileiro foi também uma forma de as pôr em contacto com outras culturas diferentes da nossa, embora associadas a ela. Assim, a exploração de cada conto foi acompanhada por uma atividade lúdica, que permitiria associá-lo à cultura que lhe tinha dado origem. Os jogos realizados surgiam no seguimento da apresentação do conto e davam sempre a conhecer elementos culturais de outros países, nomeadamente, palavras (correspondendo a nomes de animais, plantas, paisagens) e expressões, entre outros aspetos.

O facto de termos sempre procedido à localização dos países no mapa-mundo, para que as crianças tivessem a perceção do posicionamento de cada um (inclusive relativamente a Portugal), também nos parece importante neste contexto.

Foi notório o interesse das crianças por estas atividades de exploração de outros países e culturas, nomeadamente pela sua localização no mapa-mundo. Diariamente, dirigiam-se ao mesmo para mostrar aos seus pais onde se situavam os países de que havíamos tratado e explicar o que tinham aprendido. Estes diziam-nos frequentemente que as crianças se mostravam bastante entusiasmadas com esta “viagem pelo mundo”, falavam em casa sobre os diferentes países e culturas e procuravam saber mais. Depois de terem visto o mapa-mundo e o globo terrestre, algumas trouxeram para a sala os globos que tinham em casa e falavam de países que já tinham visitado.

Pensamos que, desta forma, atingimos também (pelo menos, parcialmente) a segunda parte do nosso segundo objetivo. Sentimos, inclusive, que este foi talvez um dos mais bem conseguidos da nossa intervenção didática, dadas as reações positivas das crianças e famílias. Apesar de as crianças terem tido dificuldade em memorizar palavras/expressões, conseguiram construir uma imagem pessoal desses novos países, que “visitaram” através da exploração de contos.

No que diz respeito à outra questão de investigação proposta, que se relaciona com esta temática (*“Será que a exploração de contos tradicionais dos países lusófonos pode efetivamente contribuir para a abordagem da ligação entre os contos populares e a cultura que os originou?”*), é possível afirmar que, durante a realização de todas as atividades incluídas na nossa intervenção didática, se verificou que de facto a exploração de contos tradicionais contribui para a perceção da forma como se ligam à cultura que lhes deu origem. No fim da intervenção pedagógica as crianças adquiriram novos conhecimentos sobre culturas que até aí desconheciam, aprenderam a situar os diferentes países no mapa e foram ainda capazes de identificar traços culturais dos países abordados.

### **5.1.3. Considerações finais**

Em jeito de nota final, pode-se afirmar que todos os objetivos propostos foram cumpridos com sucesso.

Este projeto não foi apenas um conjunto de sessões realizadas num contexto, já que elas deixaram a sua marca nas crianças:

- Aumentando o seu gosto pela leitura e pelos livros;
- Ampliando os seus conhecimentos sobre os contos tradicionais lusófonos e as culturas a eles associadas;
- Desenvolvendo nelas competências em comunicação oral e escrita, nomeadamente com recurso à estrutura da narrativa.

Com este projeto, foi também trabalhada a área de *Conhecimento do Mundo*, dado que as crianças puderam conhecer os diferentes tipos de mapas e aprenderam a localizar diferentes países e continentes, nomeadamente Portugal e outros países lusófonos. Foi ainda possível transmitir-lhes a ideia de que existem outros países onde se fala a língua portuguesa, o que para elas foi uma completa novidade.

O seu interesse e entusiasmo foram aumentando progressivamente, à medida que a intervenção didática avançava, o que para nós foi um dos melhores resultados do projeto que nos propusemos conceber, implementar e avaliar.

## 5.2. Sugestões

A partir do estudo levado a cabo foram realizadas várias aprendizagens, as quais serão mencionadas de seguida, sob a forma de sugestões para outros educadores de infância.

Um educador de infância deve utilizar os seus conhecimentos e capacidades para idealizar e pôr em prática com as crianças atividades (que podem ser lúdicas) que permitam aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas competências.

Durante o seu percurso, o educador irá deparar-se com várias dificuldades, das quais deve saber tirar ensinamentos, para futuramente poder melhorar o seu desempenho. Ao trabalharmos com crianças de diversas idades, devemos sempre ter em conta esse fator, adaptando as atividades para que todos possam usufruir delas.

Segundo Silva (citado por Castro, 2014, p. 73), *“Um educador assume também um compromisso social relacionado com a transmissão e desenvolvimento de princípios, valores, regras e deve ainda educar para a diversidade biológica e cultural.”*



### 5.2.1. Relativas à estrutura da narrativa

Um dos objetivos deste projeto era explorar com as crianças a estrutura da narrativa. Constatamos que, para tal, é necessário desenvolver um trabalho pormenorizado em torno das narrativas com as quais as crianças são postas em contacto na Educação Pré-Escolar.

Para nós, o conto – dentro da categoria dos textos narrativos - é o género mais adequado para a abordagem da estrutura da narrativa com crianças em idade pré-escolar, porque lhes agrada e, sendo curto, é mais facilmente percebido.

Para trabalhar a estrutura da narrativa com crianças de idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, devem ser usados termos simples, como os que nós utilizamos neste estudo (*situação inicial, complicação, peripécias, resolução e moral*), para que as crianças compreendam aquilo que se pretende e passem também a “ver” o conto do ponto de vista da sua estrutura.

É ainda importante reconhecer o importante papel que cabe à imagem neste contexto, tendo em conta não só as ilustrações que surgiam nos álbuns explorados, mas também os desenhos relacionados com eles que as crianças fizeram. Ao longo deste projeto, pudemos observar que, a partir das ilustrações, as crianças percebem melhor o conto, não só porque estas lhes chamam a atenção, mas também porque as ajudam a criar uma imagem mental dos textos explorados, concretizando daquilo que está a ser lido. Por outro lado, ao criar as suas próprias ilustrações para alguns dos contos explorados, as crianças puderam mostrar aquilo que tinham compreendido da história abordada, em termos de apreensão das ideias veiculadas pelo texto e identificação das ideias principais. Através de atividades em que tiveram de fazer uma ilustração para cada parte da estrutura da narrativa, foi possível aumentar o seu conhecimento acerca da mesma e a sua capacidade de o usar de forma contextualizada.

Em jeito de sugestão, parece-nos também ideal que o educador diversifique ao máximo as estratégias e atividades, de forma a potenciar o conhecimento das crianças e a aumentar a motivação das mesmas para a abordagem desta temática.

### 5.2.2. Relativas aos traços de cultura presentes nos contos lusófonos

Os outros objetivos deste projeto passavam por dar a conhecer às crianças contos dos países lusófonos e fazer a exploração dos traços da cultura de origem presentes no mesmo.

Dados os resultados obtidos, constatamos que iniciar a exploração por um conto português foi uma boa opção, independentemente de as crianças já o conhecerem ou de nunca terem contactado com ele. Sendo um conto português, integrava-se numa cultura que é a sua, associada à sua língua materna. Começar por refletir sobre aspetos da sua cultura facilita a passagem para a exploração de contos oriundos de outras culturas (que, sendo lusófonas, mantinham uma relação privilegiada com a cultura portuguesa).

A exploração de contos de outros países lusófonos teve também um impacto positivo. As crianças gostaram de contactar com outros países onde se fala Português do Brasil e demonstraram bastante entusiasmo em aprender novas palavras/expressões, que, apesar de lusófonas, não são de uso corrente em Portugal.

Teria sido também interessante trazer à sala pessoas naturais de Angola e do Brasil para lerem os contos. Deste modo, as crianças poderiam reconhecer as diferenças entre as variações da língua portuguesa de uma forma mais direta.

A maior parte das crianças desconhecia a existência de outros países lusófonos e não fazia a mínima ideia de onde estes se situavam. Ao iniciarmos a exploração de um mapa-mundo, foi notória a sua motivação e implicação. Passaram a conhecer o mundo como um todo e a reconhecer a existência de diversos países e continentes. Despertamos nelas o desejo de conhecer mais países e, em suas casas, muitas fizeram questão de mostrar aos pais o que tinham aprendido. Este aspeto foi um dos mais positivos deste projeto, que poderia ter tido mais impacto, se tivéssemos tido tempo para explorar outros contos de outros países lusófonos (assim como a cultura a eles associada) e a sua localização no mapa-mundo. Logo, sugerimos a exploração de contos de outros países lusófonos (para além de Portugal, de Angola e do Brasil), se possível um de cada.

Tínhamos expectativas baixas relativamente à exploração de novas palavras/expressões, mas obtivemos resultados bem superiores ao previsto: foi visível

que as crianças aprenderam novas palavras/expressões e souberam identificar a cultura associada à maioria delas. Também teria sido interessante fazer uma exploração mais aprofundada do seu significado, realizando alguns jogos que permitissem que as crianças as percebessem melhor.

Através das atividades realizadas foi ainda possível aumentar o conhecimento das crianças acerca do clima, paisagens, animais e frutos dos diferentes países lusófonos explorados, fazendo com que percebessem que, por exemplo, certos animais e frutos, apesar de existirem em Portugal, são provenientes de outros países (como, por exemplo, Angola). Também gostaríamos de ter aprofundado a abordagem desta faceta do nosso projeto.

### **5.3. Limitações do estudo**

Fazendo um balanço do trabalho realizado, do nosso ponto de vista, todos os objetivos foram atingidos e encontramos respostas para as questões de investigação propostas. No entanto, deparamo-nos com algumas limitações.

A principal limitação sentida relaciona-se com o reduzido tempo que pudemos consagrar à implementação deste projeto, que fez com que só pudéssemos abordar três países e cinco contos.

Outra limitação prendeu-se com o facto de termos trabalhado com um grupo heterogéneo e algumas atividades só poderem ser realizadas com as crianças mais velhas. Este projeto foi implementado numa sala onde havia uma grande discrepância entre as crianças, sendo visível as diferenças entre elas, o que nos obrigou a criar atividades diferentes para as várias idades. Por se estar no início do ano letivo, algumas crianças encontravam-se ainda em processo de adaptação a uma nova sala, a um novo grupo e a novas rotinas, o que limitou um tanto o sucesso de algumas atividades.

Por último, referimos uma dificuldade relacionada com a conciliação da implementação do projeto com as outras atividades. Consideramos que, se tivéssemos podido destinar mais tempo às sessões do projeto, poderíamos ter tido mais resultados com maior precisão e, consequentemente, maior sucesso para este estudo.

#### 5.4. Sugestões para outros estudos

A realização deste projeto poderá ser um ponto de partida para outros semelhantes, relacionados não só com a estrutura da narrativa, mas também com a exploração de contos lusófonos.

Para um maior sucesso dos projetos em questão, sugere-se que sejam realizados com grupos de crianças homogéneos, preferencialmente maiores de 4 anos. Parece-nos que as crianças de 3 anos ainda estão demasiado ocupadas com o processo de adaptação à Educação Pré-Escolar, para se poderem concentrar devidamente neste tipo de atividades.

Projetos desta natureza poderão também ser levados a cabo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, adaptando as atividades às necessidades e potencialidades das idades em questão.

Julgamos que este projeto poderá ter um melhor impacto, quer na Educação Pré-Escolar, quer do 1º Ciclo do Ensino Básico, se for articulado com outras áreas curriculares, conjugando a exploração a linguagem oral e a abordagem da lecto-escrita com a Matemática, o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e as Expressões.

Uma outra sugestão para futuros projetos passa pela exploração de contos de todos os países lusófonos e da sua ligação com as respetivas culturas, abordando não só as palavras/expressões utilizadas, mas também as paisagens, os costumes, os trajes, tradições, entre outros aspetos.

Finalmente, pensamos que a exploração dos contos deve passar não só pela leitura, mas também implicar outras formas de expressão como teatro, jogos, filmagens, para que as crianças se possam sentir mais motivadas e entrar em contacto com diversas linguagens.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:**

- Alonso, T. & Lima, T. (ilustrações) (2009). *Os sete cabritinhos*. Pontevedra: editora OQO.
- Ançã, M. H. (2015). *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Aragão, M. S. S. (2010). *Variantes diatópicas e diastráticas na língua portuguesa do Brasil*. João Pessoa: Editora Graphos.
- Camacho, R. (1988). A variação linguística. In *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. (pp. 29-41). São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- Carvalho, P. (2007). *Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, P. (2014). Compreensão na leitura e alimentação saudável na Educação Pré-Escolar. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. (pp. 70-86). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Castro, V. (2014). Lengalengas e desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. (pp. 10-25). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Diniz, M. (1994). *As fadas não foram à escola – literatura de expressão oral em manuais escolares do ensino primário (1901-1975)*. Lisboa: Edições ASA.
- Fortes, R. (2011). *O conto no ensino-aprendizagem do português língua estrangeira. Alguns contributos*. Relatório final. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto: uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Porto: Instituto de Inovação Educacional.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- Lima, C. (2006). *O Aniversário de Vovô Imbo*. Recuperado em 1 de Dezembro de 2015 de: <https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/11/contos-angolanos-colatenea-1.pdf>
- Magalhães, B. (s.d) *O veado e a Baratinha*. Recuperado em 2 de Dezembro de 2015 de: <http://www.jangadabrasil.com.br/maio57/im57050c.htm>
- Martins, I., Cassis, F., Martins, J., Sousa, M. & Noronha, M. (1998) *Projeto de educação intercultural. 1993/94-1996/97: Relatório de Execução*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Matos, A. & Brito, R. (2013). A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar. In *Jornadas Pedagógicas – Supervisão, Liderança e Cultura de Escola*. Odivelas: ISCE.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moço, M. (2011). *O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira, C. F. (2012). *Escrever contos, conhecer o mundo...* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, S. D. P. (2012). *Diversidade e consciência intralinguística no 1.º CEB*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. (2004). *Educação multicultural – teorias e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, S. (2011). *A dimensão cultural da lusofonia como factor de relevância económica*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Pinho, J. C. (2013). *Diálogos da lusofonia: consciência léxico-semântica e lexicultura*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Propp, V. (1978). *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega Universidade (trad.).
- Rodrigues, M. C. (2013). Estratégias transversais de compreensão na leitura. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. (pp. 87-98). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*. Relatório de atividade profissional. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rosa, E., Santos, J. A., Rebelo, R. & Rego, V. (2011). *Projeto de animação da leitura – BiblioLusofonia: uma viagem através dos contos tradicionais com os alunos do 2º ciclo (5º e 6º ano)*. Monografia. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Documento policopiado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, S. (2012). *Educação para a diversidade no pré-escolar: saber (con)viver*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Torrado, A. (texto) & Lopes, M. J. (ilustrações) (2002). *O macaco de rabo cortado e outras histórias tradicionais portuguesas contadas de novo*. Porto: Civilização Editora.
- Traça, M. E. (1992). *Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

## **ANEXOS**



## Anexo 1 – Planos das sessões

### Sessão 1

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo Ensino Básico**

**1.º Semestre – 2º Ano – 2015/2016**

**Prática Pedagógica Supervisionada A2**

Centro de Infância Arte e Qualidade	Ano letivo: 2015/2016
Educadora cooperante: Eunice Bastos	
Professora orientadora: Cristina Sá	
Estagiária: Sofia Miranda	
Data: 16 de Novembro de 2015	

**Área curricular:** Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Expressão Plástica

#### **Metas de aprendizagem:**

No final da educação pré-escolar, a criança:

#### Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Conhecimento das Convenções Gráficas

Meta Final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 17) Identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Meta Final 23) Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

#### Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações.

Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

#### Exp. Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Fruição e Contemplação / Produção e Criação

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais (obras de arte, natureza, e outros objetos culturais) e utiliza-os nas suas composições plásticas, e.g. cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores).

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si.

#### Exp. Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

Meta Final 1) Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).

#### **Materiais:**

- Álbum “Os sete cabritinhos”, de Tareixa Alonso & Teresa Lima
- “Fantoques de palito”
- Folhas brancas A4
- Imagens das ilustrações da história

#### **Descrição da atividade:**

##### Manhã

Exploração de um conto popular português: “Os sete cabritinhos”

- Apresentação do conto recorrendo a fantoches de palitos
- Reconto oral feito por várias crianças usando os fantoches
- Diálogo focado na estrutura do conto popular e na sua simbologia
  - Personagens
- *Quem são as personagens da história?*

- *Como são as personagens?*
- *Quem é mais importante na história?*
  - Espaço
- *Onde se passa a história?*
  - Tempo
- *Quando se passa a história?*
  - Ação
- Situação inicial
- *Como começa a história dos 7 cabritinhos?*
- Complicação
- *O que aconteceu quando ela saiu?*
- Peripécias
- *O que fez o Lobo?*
- *O que fizeram os cabritinhos?*
- Resolução
- *O que fez a Mamã quando voltou?*

#### Tarde (crianças mais velhas)

Jogo:

- Pedir às crianças para:
  - Desenharem livremente ilustrações para a história
  - Apresentarem as suas ilustrações
  - Ordenarem as ilustrações em função do momento da narrativa a que se referem
  - Indicarem que momentos da história falta desenhar
  - Fazerem mais desenhos relativos a esses momentos da história

[Pedir às crianças para pensarem numa história sobre algo de que tenham medo para contar na sessão seguinte.]

#### **Avaliação:**

Avaliação formativa feita a partir da análise:

- Das respostas dadas durante o diálogo de exploração da história;
- Das ilustrações produzidas para a história;
- Da ordenação das ilustrações produzidas;
- Da criação de novas ilustrações.

Sessão 2**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo Ensino Básico****1.º Semestre – 2º Ano – 2015/2016****Prática Pedagógica Supervisionada A2**

Centro de Infância Arte e Qualidade	Ano letivo: 2015/2016
Educatória cooperante: Eunice Bastos	
Professora orientadora: Cristina Sá	
Estagiária: Sofia Miranda	
Data: 17 de Novembro de 2015	

**Área curricular:** Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Expressão Plástica**Metas de aprendizagem:**

No final da educação pré-escolar, a criança:

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações.

Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objetos e ações.

Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.

#### Expressão Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Fruição e Contemplação / Produção e Criação

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais (obras de arte, natureza, e outros objetos culturais) e utiliza-os nas suas composições plásticas, e.g. cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores).

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si.

#### Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

Meta Final 1) Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).

#### **Materiais:**

- Cartolina
- Folhas brancas A4
- Lápis

**Descrição da atividade:**Manhã

Pedir às crianças para, ordeiramente, contarem a história sobre os medos em que pensaram em casa.

Eleger a história que agradou mais a partir de votação dos colegas (em alternativa, tirar à sorte).

Explorar a história da criança tendo em conta a sua estrutura:

- Fazer um diálogo sobre a história orientado por algumas questões:
  - Situação inicial
- *Como começa a história?*
- *Onde começa a história?*
- *Quem são as personagens?*
- *Como são elas?*
  - Complicação
- *O que aconteceu que assustou as personagens?*
  - Peripécias
- *O que fazem para resolver o problema?*
  - Resolução
- *Como acaba a história?*
- *O problema ficou resolvido?*
  - Moral
- *Que lição podemos tirar desta história?*

**Avaliação:**

Avaliação formativa feita a partir da análise:

- Das respostas dadas durante o diálogo de exploração da história;
- As mudanças entre a versão inicial e a versão final da história.

Tarde

(crianças mais velhas):

Levar um cartaz alusivo à estrutura da narrativa (quadrinhos semelhantes à banda desenhada).

Dialogar com elas sobre a estrutura da narrativa:

- *Como começa a história?* [Situação inicial]
- *Que problema surge?* [Complicação]
- *O que fazem as personagens para o resolver?* [Peripécias + Resolução]
- *Que lição podemos tirar da história?* [Moral]

Pedir para fazerem uma ilustração de um momento da história

Colar os desenhos no cartaz, no local adequado.

Criar uma frase para servir de legenda a cada desenho (as crianças ditam e a educadora estagiária escreve).

Averiguar se falta alguma ilustração ou alusão a algum momento da história.

(crianças mais pequenas):

- Desenho individual sobre a história que eles próprios contaram sobre os medos

**Avaliação:**

Avaliação formativa feita a partir da análise:

- Das respostas dadas durante o diálogo de exploração do cartaz sobre a estrutura da narrativa;
- Das ilustrações criadas para a história;
- Das legendas criadas para as ilustrações.

Sessão 3**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo Ensino Básico****1.º Semestre – 2º Ano – 2015/2016****Prática Pedagógica Supervisionada A2**

Centro de Infância Arte e Qualidade	Ano letivo: 2015/2016
Educadora cooperante: Eunice Bastos	
Professora orientadora: Cristina Sá	
Estagiária: Sofia Miranda	
Data: 30 de Novembro de 2015	

**Área curricular:** Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Expressão Plástica**Metas de aprendizagem:**

No final da educação pré-escolar, a criança:

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Conhecimento das Convenções Gráficas

Meta Final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 17) Identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Meta Final 23) Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações.

Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.



Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Exp. Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Fruição e Contemplação / Produção e Criação

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si.

Conhecimento do Mundo - Localização no Espaço e no Tempo

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece diferentes formas de representação da Terra e identifica, nas mesmas, alguns lugares.

Conhecimento do Mundo - Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social

Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural.

Formação Pessoal e Social - Identidade / Auto-estima

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social.

Formação Pessoal e Social - Solidariedade / Respeito pela Diferença

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.

**Materiais:**

- Álbum “O macaco de rabo cortado” de António Torrado
- Imagens dos objetos referidos na história
- Ficha para fazerem ordenação das imagens
- Mapa-mundo
- Impressão de imagem do continente africano
- Música “Leão da selva”

## Descrição da atividade:

### Manhã

Exploração de um conto popular português; “O macaco do rabo cortado”

- Leitura em voz alta do conto pela educadora estagiária
- Reconto oral (feito por uma criança ajudada pelas restantes, variando a principal)
- Diálogo sobre o conto:
  - *Como começa a história do Macaco do rabo cortado?* [Situação inicial]
  - *Como é o Macaco?* [Caracterização do protagonista]
  - *Qual era o problema do Macaco?* [Problema]
  - *Por que é que o Macaco decidiu cortar o rabo?* [Problema]
  - *Depois de se rirem dele sem o rabo, o que fez o Macaco?* [Problema]
  - [Peripécias]
  - *Quem é que o Macaco encontrou depois de roubar a navalha ao barbeiro?*
  - *O que disse a peixeira para conseguir a navalha?*
  - *O que fez o Macaco quando se arrependeu?*
  - *O que deu a peixeira ao Macaco?*
  - *Quem encontrou o Macaco depois da peixeira?*
  - *O que lhe disse o padeiro para ficar com as sardinhas?*
  - *O que aconteceu quando o Macaco quis as sardinhas de volta?*
  - *Quem é que o Macaco encontrou depois do padeiro?*
  - *O que lhe pediu a professora?*
  - *Quando o Macaco se arrependeu de lhe dar a farinha e voltou para trás, o que aconteceu?*
  - *O que fez o Macaco quando viu que a menina não parava de chorar?*
  - *Quem é que o Macaco encontrou depois de deixar a menina?*
  - *O que disse o violeiro ao Macaco para conseguir a camisa?*
  - *Em troca da camisa, o que é que o Macaco levou?*
  - [Resolução]
  - *O Macaco consegue recuperar o rabo?*
  - *Então como acaba a história do Macaco do rabo cortado? Para onde foi o Macaco, depois de roubar a viola?*

### Jogo

- A educadora estagiária apresenta várias imagens às crianças representando objetos entre os quais os que foram roubados pelo macaco;
- Pede-lhes para:
  - Identificar os objetos que fazem parte da história,
  - Colocar as imagens numa mesa ao lado;

- Justifica a seleção feita, referindo as peripécias em que esses objetos figuram;
- Ordenar as imagens tendo em conta a ordem pela qual os objetos representados aparecem na história.

Se restar tempo, as crianças irão representar um macaco recorrendo à técnica de pintura com as mãos.

#### Tarde (com as crianças mais velhas)

Transição para outra cultura a partir da referência a Angola no fim da história

- Diálogo com as crianças a partir da referência a Angola no final da história (canção do Macaco do rabo cortado) orientado por algumas questões:

- *O que canta o macaco no final da história?*
  - *Para onde quer ele ir?*
  - *Alguém sabe onde é Angola?*
- Exploração de um mapa-mundo, para localização de Angola, pedindo às crianças para:
- Localizar Angola
  - Localizar Portugal
- Referência ao facto de se falar Português em Angola
- *Alguém sabe por que se fala Português em Angola?*

Se restar tempo, pintar uma imagem representando o continente africano.

#### Tarde (com as crianças mais velhas)

- Interpretar a canção do leão da selva (da banda sonora original do filme O Rei Leão)

#### **Avaliação:**

Avaliação formativa feita a partir da análise das respostas dadas durante:

- O diálogo de exploração da história,
- O jogo relativo aos objetos que figuram na história,
- A ordenação de imagens representando esses objetos;
- O diálogo sobre
  - A localização geográfica de Angola,
  - As características deste país,
  - A sua ligação com Portugal.

Sessão 4**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo Ensino Básico****1.º Semestre – 2º Ano – 2015/2016****Prática Pedagógica Supervisionada A2**

Centro de Infância Arte e Qualidade	Ano letivo: 2015/2016
Educadora cooperante: Eunice Bastos	
Professora orientadora: Cristina Sá	
Estagiária: Sofia Miranda	
Data: 1 de Dezembro de 2015	

**Área curricular:** Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Expressão Plástica**Metas de aprendizagem:**

No final da educação pré-escolar, a criança:

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Conhecimento das Convenções Gráficas

Meta Final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 23) Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações.

Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Exp. Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Fruição e Contemplação / Produção e Criação

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si.

Expressão Musical - Compreensão das Artes no Contexto

Subdomínio: Culturas Musicais nos Contextos

Meta Final 40) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza e reconhece auditivamente um repertório diversificado de canções e de música gravada de diferentes géneros, estilos e culturas, presente em actividades do quotidiano.

Conhecimento do Mundo - Localização no Espaço e no Tempo

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece diferentes formas de representação da Terra e identifica, nas mesmas, alguns lugares.

Conhecimento do Mundo - Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social

Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural.

Formação Pessoal e Social - Identidade / Auto-estima

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social.

Formação Pessoal e Social - Solidariedade / Respeito pela Diferença

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.

**Materiais:**

- Globo
- Caixote de cartão em forma de TV

- Cartões com imagens de objetos/frutos Angolanos

### **Descrição das atividades:**

#### Tarde (com as crianças mais velhas)

Exploração de um conto popular angolano *“O aniversário do vovô Imbo”*

- Rever a localização de Angola no mapa
- Apresentar o conto (“processo da televisão”)
- Perguntar se alguém quer recontar recorrendo à técnica da televisão
- Diálogo de exploração do conto orientado por algumas questões:
  - *Como começa a história?*
  - *Quem era o avô Imbo?*
  - *Quem eram as múcuas?*
  - *O que iam festejar?*
  - *O que decidiram fazer?*
  - *Repararam nas paisagens? Como eram? São diferentes das que costumamos ver? Porquê?*
  - *Como eram os convidados?*
  - *Conheciam as frutas que falámos? E os instrumentos?*

#### Jogo

- Levar fotos de objetos/animais/plantas/paisagens associados a Angola
- Levar cartões com os nomes dos objetos/animais/plantas/paisagens *Cubata/savana/rinoceronte/hipopótamo/mandioca/árvore da savana/etc.*
- Pedir às crianças para associarem as imagens às palavras
- Colar tudo num cartaz.

### **Avaliação:**

Avaliação formativa feita a partir das respostas dadas no jogo:

- Distinção entre objetos associados à cultura angolana e objetos associados a outras culturas;
- Caracterização dos objetos associados à cultura angolana;
- Associação de imagens de objetos da cultura angolana a legendas.

Sessão 5**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo Ensino Básico****1.º Semestre; 2º Ano – 2015/2016****Prática Pedagógica Supervisionada A2**

Centro de Infância Arte e Qualidade	Ano letivo: 2015/2016
Educadora cooperante: Eunice Bastos	
Professora orientadora: Cristina Sá	
Estagiária: Sofia Miranda	
Data: 14 de Dezembro de 2015	

**Área curricular:** Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Expressão Plástica**Metas de aprendizagem:**

No final da educação pré-escolar, a criança:

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Conhecimento das Convenções Gráficas

Meta Final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 17) Identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Meta Final 23) Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações.

Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Exp. Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Fruição e Contemplação / Produção e Criação

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si.

Exp. Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

Meta Final 1) Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).

Exp. Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Fruição e Contemplação / Produção e Criação

Meta Final 5) Produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si.

**Materiais:**

Gravação do conto “O veado e a baratinha”

Cartolina

**Descrição da atividade:**

Tarde (com as crianças mais velhas)

Relembrar:

- Os continentes;
- Os países de língua oficial portuguesa de que falámos, para estabelecer a ligação com a sessão anterior do projeto em curso.

Brainstorming sobre elementos da cultura brasileira que as crianças conhecem:

- Pedir-lhes que refiram palavras e expressões brasileiras que conheçam;
- Registá-las num cartaz;
- Comparar palavras e expressões correspondentes em português europeu e português do Brasil (matraquilhos-pebolim, comboio-trem, etc.)

Exploração de um conto brasileiro: *O veado e a baratinha*



- Apresentar uma gravação do conto com pronúncia brasileira
- Dialogar sobre o conto, com base em algumas perguntas
  - Como começa o conto?
  - Do que tinha medo o veado?
  - Quem é que o veado encontrou?
  - O que fez o boi quando ouviu aquele barulho dentro da casa?
  - Quem é que encontraram?
  - O que fez o bode quando ouviu aquele barulho?
  - Já estava o veado a ficar triste até que viu quem?
  - O que fizeram as formigas?
  - Quem era afinal a causa do barulho?
  - O que fizeram as formigas para resolver a situação?

Exploração da cultura associada ao conto

- Fazer com as crianças o levantamento de palavras desconhecidas que figurem no conto;
- Identificar as que fazem parte do léxico do Português do Brasil;
- Trabalhar o seu sentido
  - Ler a passagem onde se encontra a palavra
  - Tentar inferir o sentido da palavra a partir do contexto
  - Relacionar com palavras equivalentes em Português europeu
  - Fazer outras frases com a mesma palavra
  - Registar toda a informação num cartaz.

Tarde (com todas as crianças)

Audição da música *A barata mentirosa*

**Avaliação:**

Avaliação formativa feita a partir de:

- identificação das palavras/expressões de Português do Brasil presentes no conto e da exploração do seu significado.

## Anexo 2 – Materiais das sessões

### Sessão 1



Figura 1 - Teatro de fantoches "O lobo e os sete cabritinhos"



Figura 2 – Ilustrações do conto "O lobo e os sete cabritinhos"



Figura 3 – Ilustrações do conto "O lobo e os sete cabritinhos"

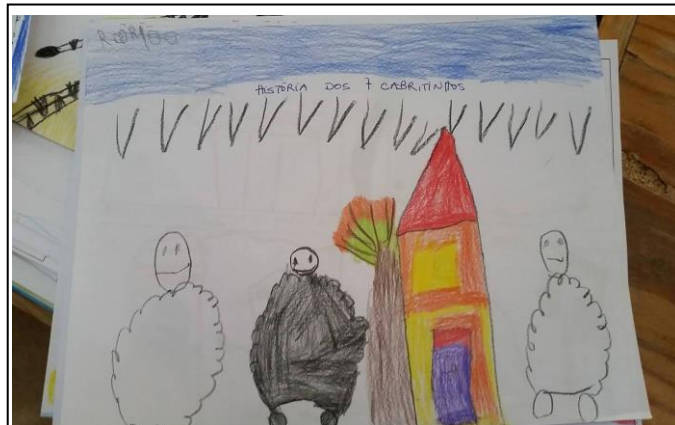


Figura 4 – Ilustrações do conto "O lobo e os sete cabritinhos"

## Sessão 2



Figura 5 – Criação de histórias a partir do flanelógrafo



Figura 6 – Criação de histórias a partir do flanelógrafo



Figura 7 – Ilustrações das histórias criadas, divididas pelas categorias da narrativa (situação inicial, complicação, peripécias e resolução)

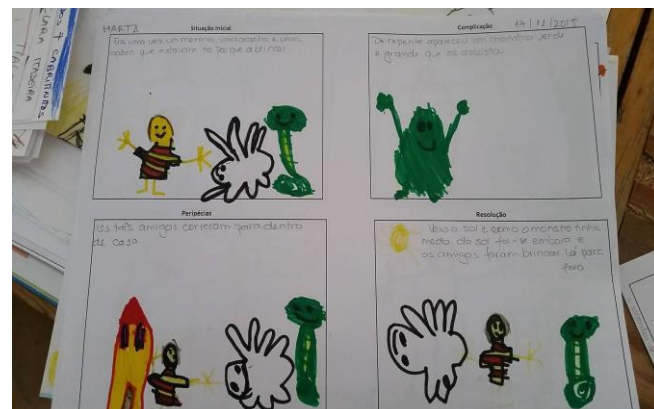


Figura 8 – Ilustrações das histórias criadas, divididas pelas categorias da narrativa (situação inicial, complicação, peripécias e resolução)

### Sessão 3



Figura 9 – Atividade de exploração do conto “O macaco do rabo cortado” – identificação dos objetos roubados

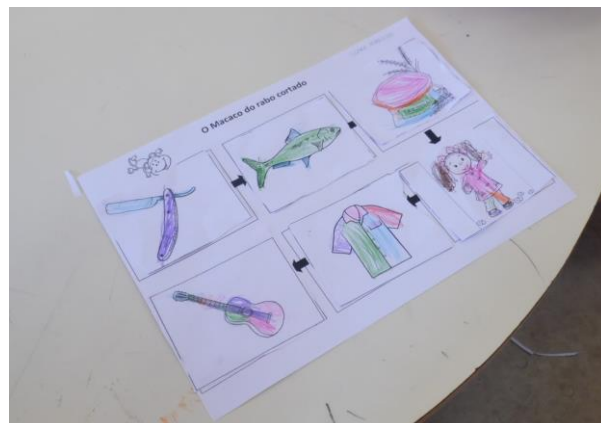


Figura 10 – Atividade de exploração do conto “O macaco do rabo cortado” – ordenação de acontecimentos



Figura 11 – Atividade de exploração do conto “O macaco do rabo cortado”



Figura 12 – Localização de Portugal e Angola no mapa-mundo



Sessão 4



Figura 13 – Identificação dos nomes de animais, objetos e paisagens de Portugal e Angola



Figura 14 – Ligação da imagem à cultura de origem



Figura 15 – Apresentação do conto angolano "O avô Imbo", a partir da técnica de televisão



Figura 16 – Colocação das imagens no cartaz consoante o país a que pertencem

Sessão 5



Figura 17 – Pintura do mapa-mundo recorrendo à técnica de tinta com areia



Figura 18 – Localização do Brasil no mapa-mundo



Figura 19 – Preenchimento da tabela com palavras/expressões em Português do Brasil e o seu equivalente em Português europeu



Figura 20 – Preenchimento da tabela com palavras/expressões em Português do Brasil e o seu equivalente em Português europeu